

Zum Potential subversiver Songs der DDR und deren Einsatzmöglichkeiten im Rahmen einer ‚Didaktik der Literarizität‘ im DaF-Unterricht an südafrikanischen Hochschulen

by

Helen Jacqueline Antoinette Rode

MASTER-THESIS



Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Supervisor: Dr. Ursula Renate Riedner (Stellenbosch University)

Co-Supervisor: Dr. Rebecca Zabel (Universität Leipzig)

March 2021

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by the Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification. This thesis has also been presented at the University of Leipzig in terms of a double-degree agreement.

March 2021

English Abstract

Subversive GDR songs in tertiary German-as-a-Foreign-Language-instruction in South Africa within the course of ,didactic of literaricity‘

As a result of globalization, Big Media and digitalization, requirements for foreign language learners have changed substantially. The consequences of mass migration on multi-cultural communication are characterized as complex and ambiguous. This has spawned discussion in research, pushing forward the acquisition of *symbolic competence* in order to prepare learners for the globalized world of tomorrow.

Furthermore, as ongoing political and social changes in post-apartheid South Africa continue, goals to expand foreign language acquisition form points of debate. As a subject for students from a privileged background during the Apartheid era, German as a foreign language is forced to justify itself making it inevitable to generate new approaches. Moreover, the ,didactic of literaricity‘ aims to develop students‘ understanding of the complexities to assigning meaning while enhancing symbolic competence.

The following thesis argues that due to the quality of their ambiguity, subversive GDR songs are particularly suitable at raising students‘ awareness of the polyvalent nature characterized throughout language. Consequently, and in view of their specific literaricity („Literarizität“), an analysis of four germanophone songs was undertaken. The title list includes *Glastraum* (1983) and *Wand an Wand* (1987) by City, *Albatros* (1979) by Karat and *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* (1989) by Gerhard Schöne. Stemming from said analysis, two lectures were designed to suggest how subversive GDR songs may be used to develop an understanding for grammatical, lexical and tonal ambiguity within tertiary German classes in South Africa.

Afrikaanse opsomming

Die potensiaal van ondermynende liedere uit die DDR en hul moontlike gebruike in die konteks van die didaktiek van literariteit in Duits as vreemde taalonderrig aan Suid-Afrikaanse universiteite

As gevolg van globalisering, medialisering en digitalisering, het die vereistes vir vreemde taalleerders wesenlik verander. Aangesien waardes, individue en taal migreer, word kommunikatiewe situasies gekenmerk deur kompleksiteit en dubbelsinnigheid. Dit het tot besprekinge in navorsing gelei en die aanleer van simboliese bevoegdheid na vore gebring om leerders voor te berei op die globaliseerde wêreld van môre. Ook in die loop van die voortdurende politieke en sosiale veranderinge in Suid-Afrika na apartheid word oor doelwitte agter die aanleer van vreemde tale gedebatteer. As bevoorregte vak tydens Apartheid word Duits as vreemde taal gedwing om homself te regverdig, wat dit onvermydelik maak om nuwe benaderings te genereer. Verder is die literatuurdidaktiek daarop gemik om studente se begrip van komplekse maniere om betekenis te skep en simboliese vaardighede te verbeter, te ontwikkel. Die volgende skripsie argumenteer dat ondermynende DDR-liedere vanweë hul veelvuldige betekenispotensiaal veral geskik is om studente bewus te maak van die veelwaardige geaardheid van taal. Daarom word vier Duits-liedere met die oog op hul spesifieke literariteit ontleed, onder andere City se *Glastraum* (1983) en *Wand an Wand* (1987), Karat's *Albatros* (1979) en Gerhard Schöne se *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* (1989). Op grond van hierdie ontleding word twee lesse ontwerp om aan te dui hoe ondermynende DDR-liedere in tersiêre Duitse klasse in Suid-Afrika gebruik kan word, met die doel om begrip vir grammatikale, leksikale en tonale vorms te ontwikkel as 'n manier om betekenis te skep.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Zum Status des Faches Deutsch in Südafrika.....	4
2.1 Deutsch als Bildungssprache vor 1994.....	4
2.2 Legitimierungsdiskussion und Decolonising Academia	6
2.3 Zur Textauswahl	9
3. Theoretische Grundlagen	13
3.1 Zur methodischen Diskussion um Literatur in Deutsch als Fremdsprache	13
3.2 Roman Jakobsons Kommunikationsmodell und die Didaktik der Literarizität.....	17
3.2.1 Die poetische Funktion der Sprache nach Jakobson (1971)	17
3.2.2 Literarizität	20
3.2.3 Didaktik der Literarizität	22
3.3 Ästhetische Medien und ästhetisches Lernen	25
3.3.1 Ästhetische Medien und die Kompetenzdiskussion	28
3.3.2 Zum Begriff der Symbolic Competence.....	29
3.3.3 Ästhetische Medien und Landeskunde	32
3.3.4 Ästhetische Medien und Subversion	35
4. Analyse subversiver DDR-Songs	38
4.1 City: Glastraum (1983).....	38
4.2 Karat: Albatros (1979)	44
4.3 City: Wand an Wand (1987)	50
4.4 Gerhard Schöne: Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit (1989)	55
5. Didaktisierung	61
5.1 Vier Phasen nach Kramsch & Huffmaster (2008)	63
5.2 Unterrichtssequenz zu Citys Glastraum (1983)	66
5.2.1 Erste Phase: Focus on the signified	66
5.2.2 Zweite Phase: Focus on the textual signifiers	67
5.2.3 Dritte Phase: Focus on the arbitrary relation between signifier and signified:	71
5.3 Unterrichtssequenz zu Karats Albatros (1979)	73
5.3.1 Erste Phase: Focus on the signified	73
5.3.2 Zweite Phase: Focus on the textual signifiers.....	74
6. Zusammenfassung und Fazit	76
7. Literaturverzeichnis	79
8. Anhang	85
I City: Glastraum	85

II Karat: Albatros	87
III City: Wand an Wand	89
IV Gerhard Schöne: Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit	91

*Kunst ist nicht ein Spiegel, den man der Wirklichkeit vorhält,
sondern ein Hammer, mit dem man sie gestaltet.*
Karl Marx

1. Einleitung

Die Transformationen vom Apartheidsstaat in eine multikulturelle und demokratische Gesellschaft ziehen weitreichende Veränderungen für den Umgang mit Fremdsprachen im ‚Neuen Südafrika‘ (Laurien 2006: 438) nach sich. Es verwundert kaum, dass sich das Deutsche als Lehrfach mit besonderem Status während der Apartheid in einer anhaltenden Legitimierungskrise befindet (vgl. dazu u.a. Laurien 2006: 438 ff.; Annas 2012: 173). Zahlreiche Publikationen befassen sich mit den Auswirkungen der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen auf den Deutschunterricht im Land. Dabei stellen nur wenige die Frage danach, was eine (Süd-)Afrikanische Germanistik leisten kann und muss. Bislang orientiert man sich noch stark an der Inlandsgermanistik. Doch die gegenwärtige Lage erfordert es, neue Ansätze und Konzepte zu entwickeln, um den Fortbestand des Deutschen als Fremdsprache in Südafrika zu gewährleisten (vgl. Augart 2012: 8 ff.). Die vorliegende Masterarbeit versteht sich als ein Beitrag zu einer solchen Neuverortung.

Darüber hinaus besteht in der Forschung Einigkeit darüber, dass sich die Anforderungen an Fremdsprachenlernende im Zuge von Globalisierung, Medialisierung und Digitalisierung nachhaltig verändert haben, da sie in einer Welt aufwachsen, in der Individuen, Werte, Ideologien und Sprachen zirkulieren. Neben einer kulturellen und ethnischen Vielfalt kommt dies auch in gesteigerten Ungleichheiten sozialer, religiöser, wirtschaftlicher und ethnischer Art zum Ausdruck. Daraus folgen Gesprächssituationen, in denen Stolz, Ehre, Macht und Status so relevant sind wie der Inhalt des Gesagten (vgl. Kramsch 2006: 250 f.). Nicht in Abrede zu stellen ist die Tatsache, dass auch Südafrika aufgrund sprachlicher und ethnischer Vielfalt überaus komplexe Konstellationen und damit kommunikative Herausforderungen aufweist. Aus den genannten Gründen wird in jüngerer Fremdsprachenforschung dafür plädiert, „Fähigkeiten und Strategien im Umgang mit der Vielschichtigkeit, Dynamik und Ambivalenz von Sprache und Kommunikation“ zu vermitteln (Dobstadt & Riedner in Vorb.: 7). Als Kompetenz, der es bedarf,

um die komplexen kommunikativen Herausforderungen der heutigen Zeit zu bewältigen, schlägt Claire Kramsch 2006 den Begriff der *Symbolic Competence* vor, den Dobstadt & Riedner als „Shooting Star der Fremdsprachendidaktik“ bezeichnen (2014b: 161). Der Erwerb von symbolischer Kompetenz steht im Zentrum eines Ansatzes, der den Fokus auf die bedeutungsbildenden Mechanismen von Sprache lenken will: Entgegen primär inhaltlicher Zugänge stellt die „Didaktik der Literarizität“ die äußere Form ästhetischer Medien, insbesondere von literarischen Texten, in den Vordergrund. Letztere eignen sich laut Dobstadt & Riedner für den Erwerb symbolischer Kompetenzen, da sie die Vielschichtigkeit von Sprache sichtbar machen (vgl. 2013: 232).

Der vorliegenden Masterarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass systemkritische DDR-Songs aufgrund der Zensur in besonderer Weise mit dem polyvalenten Wesen von Sprache arbeiten und dass die Auseinandersetzung mit ihrer spezifischen Art der Sprachverwendung daher besonders aufschlussreich sein kann. Daraus leitet sich die erste Forschungsfrage ab: *Inwiefern konstituieren (als subversiv eingeschätzte) Songtexte der DDR Bedeutung durch die spezifische Form der Sprachverwendung?* Daran knüpft ein weiteres Forschungsinteresse an: *Wie kann die Arbeit an subversiven Songs der DDR im Rahmen einer ‚Didaktik der Literarizität‘ für den Deutschunterricht an südafrikanischen Hochschulen fruchtbar gemacht werden, um dabei ein Bewusstsein für das vieldeutige und doppelbödige Wesen von Sprache zu schaffen?* Um Antworten zu erhalten, soll zu Beginn der Arbeit die Situation um das Lehrfach Deutsch im heutigen Südafrika erläutert werden. Zur Erklärung der Problematik bedarf es eines Blickes auf die Zeit vor den ersten freien Wahlen im Jahre 1994. Daraufhin werden aktuelle Herausforderungen beleuchtet, um zu begründen, weshalb das Hervorbringen neuer Ansätze für den südafrikanischen Deutschunterricht erforderlich ist. Das Unterkapitel 2.3 gibt Aufschluss darüber, inwiefern bestehende Parallelen zwischen DDR und Apartheid dazu genutzt werden können, im Unterricht Bezüge zwischen dem deutschsprachigen Raum und Südafrika herzustellen. Im dritten Kapitel wird zunächst ein Überblick über die methodische Diskussion um literarische Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache gegeben. Anschließend soll auf Roman Jakobsons Sprachmodell und die darin enthaltene poetische Funktion von Sprache eingegangen werden. Darauf aufbauend wird die von Dobstadt & Riedner formulierte „Didaktik der Literarizität“ beleuchtet, die an Jakobsons poetische Sprachfunktion anknüpft. In einem weiteren Schritt vor der Analyse wird der Einsatz ästhetischer Medien im Kontext der Kompetenzdiskussion in Deutsch als Fremdsprache thematisiert. Dabei werden auch Themen wie

das ästhetische Lernen, Kramsschs *Symbolic Competence* und die Verbindung zur Landeskunde einbezogen. Das oben angeführte Zitat von Karl Marx verdeutlicht, wovon auch in der vorliegenden Masterarbeit ausgegangen wird: dass der Kunst und damit auch Songtexten eine gesellschaftliche Wirkungskraft inhärent ist.

Um in der Analyse der Frage nachzugehen, worin diese Kraft beziehungsweise das „subversive Potential“ der DDR-Songs besteht, muss im Unterkapitel 3.3.4 zunächst nach dem Verhältnis von ästhetischen Medien und Subversion gefragt werden. Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen erfolgt im zweiten Teil der Arbeit die Analyse. Dafür sollen vier als subversiv eingeschätzte Songtexte im Sinne Dobstadt & Riedners „literarisch“ gelesen werden. Ausgewählt wurden *Glastraum* (1983) und *Wand an Wand* (1987) der Band *City, Karats Albatros* (1979) sowie das *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* (1989) des Liedermachers Gerhard Schöne. Methodisch bedeutet dies, den Fokus in der Analyse auf „die Nachricht um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1971: 151) zu richten. Auf diese Weise soll der Frage nachgegangen werden, wie die Songs durch ihre äußere Form Bedeutungen konstituieren. Damit ihre Literarizität, als ein spezifischer Rezeptionsmodus von Sprache, zum Vorschein kommt, müssen die Songtexte auf formale Muster und damit auf die semantischen, morphologischen und syntaktischen Aspekte der Form und deren Zusammenspiel hin untersucht werden. Auf Grundlage der Analyse sollen im fünften Kapitel zwei der Lieder, die als besonders geeignet erscheinen, didaktisiert werden. Dafür werden die hinter den Aufgaben stehenden Lernziele und Einsatzmöglichkeiten skizziert. Zudem wird die Studie *The Political Promise of Translation* (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008) als „didaktische Leitlinie“ des Unterrichtsvorschlags vorgestellt. Die daran angelehnten Phasen sollen aufzeigen, wie im DaF-Unterricht an einer südafrikanischen Hochschule mit subversiven Songtexten der DDR gearbeitet werden kann, um ein Verständnis für das polyvalente Wesen von Sprache zu schaffen. Dabei unterscheiden sich die beiden Unterrichtsvorschläge im Schwierigkeitsgrad, um zu zeigen, wie auch auf niedrigeren Niveaus im Sinne einer Didaktik der Literarizität gearbeitet werden kann.

Die vorliegende Masterarbeit knüpft an eine im Deutsch-Honoursstudiengang der Stellenbosch University entstandene Arbeit an, in deren Rahmen wichtige Vorarbeiten zu meinem Thema erfolgten.

2. Zum Status des Faches Deutsch in Südafrika

2.1 Deutsch als Bildungssprache vor 1994

Um die komplexe Situation um das Lehrfach des Deutschen als Fremdsprache im südafrikanischen Raum zu verstehen, bedarf es eines Blickes auf die Geschichte des Faches. Als besonders aufschlussreich in Bezug auf heutige Herausforderungen und Probleme erweist sich der Zeitraum zwischen der Einführung des Unterrichtsfaches im Jahre 1858 und dem Ende der Apartheid. Ein Blick in einschlägige Literatur verrät schnell, dass die Rolle des Faches Deutsch als Fremdsprache und der Germanistik in Südafrika kontrovers diskutiert werden. So ziehen die Transformationen in Südafrika vom ehemaligen Apartheidregime hin zu einer demokratischen und multikulturellen Gesellschaft maßgebliche Folgen für den Umgang mit Fremdsprachen im Land und damit auch für den Stellenwert des Faches Deutsch nach sich (vgl. Laurien 2006: 438). Im Zentrum der (Legitimierungs-)Diskussion steht die Frage, was das Fach heute leisten kann und muss (vgl. Annas 2012: 173). Um die Brisanz des Themas zu begründen, wird die Zeit vor den ersten freien Wahlen im Jahre 1994 in den Blick genommen.

Bis zum Umbruch in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts hatten die Sprachen weißer Minderheiten mit europäischem Ursprung stets Vorrang im Bildungssektor Südafrikas (vgl. von Maltzan 2009: 208). Insbesondere das Deutsche spielte bereits seit der Besetzung der Holländer im 17. Jahrhundert eine Rolle, da mit Jan van Riebeeck auch Deutsche in Kapstadt eintrafen (vgl. Kussler 2001: 1609). Erste deutsche Siedlergruppen erreichten Südafrika allerdings erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts. Diese Siedlergruppen waren für die Einführung des Deutschen als Schulfach im Jahre 1858 für überwiegend weiße und Afrikaans sprechende Schüler verantwortlich. Eine anhaltende Einwanderung von Deutschsprachigen stärkte die Etablierung und das Ansehen des Faches in den darauffolgenden Jahren (vgl. Annas 2015: 80). Seit dem Jahr 1918, in dem die University of Cape Town und die Stellenbosch University aus zwei Colleges hervorgingen, existierten dort jeweils eigene Lehrstühle für Deutsch (vgl. Kussler 2001: 1611). Mit diesen beiden Lehrstühlen lässt sich in Südafrika das insgesamt älteste Germanistikprogramm auf dem afrikanischen Kontinent verorten (vgl. Augart 2012: 11). Dass sich die „Afrikaaner“ als europäischstämmige Bevölkerungsgruppe in besonderem Maße zur deutschen Kultur und Sprache hingezogen fühlten, lässt sich mit ihrer Herkunft begründen (vgl. Kussler 2001: 1611). Sie sahen das Deutsche als privilegierte Minderheitensprache und so ist es kaum verwunderlich, dass es sich schon bald als dritt wichtigste Sprache im Bildungssektor an Schulen und Universitäten verbreitete (vgl. Annas 2015: 80; Laurien 2006: 442). An jeder

größeren afrikaanssprachigen Schule wurde Deutsch als dritte Fremdsprache angeboten und das Absolvieren des Faches gehörte häufig zu den Zulassungsvoraussetzungen für das Studium (vgl. Augart 2012: 11). In Deutschland wuchs derweil eine besondere Zuneigung gegenüber der niederländischstämmigen weißen Minderheit, die Annas treffend als „Bureneuphorie“ bezeichnet (2015: 81). Dass man diese als „Blutsverwandte“ (ebd.) betrachtete, hatte sogar zur Folge, dass sich zahlreiche Deutsche im südafrikanischen Krieg (1899-1902) auf deren Seite stellten und gemeinsam mit ihnen gegen die Engländer kämpften und verloren (vgl. ebd.). In den beiden Weltkriegen wurden die Deutschen wiederum zu Feinden. Dies änderte sich erst im Jahre 1948 mit dem Sieg der Nationalen Partei, die schon während des zweiten Weltkriegs mit Deutschland sympathisiert hatte. Dies brachte viele Vorteile für die in Südafrika lebenden Deutschen mit sich; so wurden sie unter dem Apartheidregime zur privilegierten Schicht und ihnen wurde besonderes Ansehen zuteil. Darüber hinaus war es Afrikaanern ein Anliegen, Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu unterstützen und sich so für die im südafrikanischen Krieg geleistete Hilfe zu revanchieren, und so wurde das „notbedrängte Deutschland“ (Annas 2015: 82) mit Lebensmittelpaketen, Decken und Geldspenden unterstützt. Darüber hinaus adoptierte man sogar deutsche Waisenkinder, um das südafrikanische Volk mit „frischem deutschen Blut“ anzureichern (ebd.). Das Apartheidregime förderte die Zuwanderung aus Deutschland (ebd.: 84), was sich auf ebenso rassistisch motivierte Beweggründe zurückführen lässt. Der Bereich der Bildung war während der Apartheid, wie so vieles im Südafrika dieser Zeit, nach Rassenzugehörigkeit organisiert. Das Deutsche wurde in erster Linie weißen Südafrikanern als Lehrfach angeboten, und im Fokus standen vor allem Literatur und Grammatik. Ein klarer Anwendungsbezug wurde dabei vernachlässigt (vgl. von Maltzan 2011: 1806). Erste Modifizierungen in Form von Erneuerungsversuchen fanden ab Mitte der 1970er Jahre mit dem interkulturellen Ansatz statt. Seitdem sprach und spricht man noch heute von fremdsprachlichem Deutschunterricht (vgl. Annas 2015: 83).

Dieser Tatsache zum Trotz, und obwohl das Deutsche als interkulturelles Verständigungsfach deklariert wurde, wurde in dieser Zeit von den Fachvertretern nur wenig Kritik an der Apartheid geübt. So ist es wenig erstaunlich, dass es inzwischen zu einer der größten Herausforderungen des Faches gehört, sich aus der „ideologischen Klemme“ (Annas 2015: 82) zu befreien, zu den bevorzugten Fächern während der Apartheid gehört zu haben. Folglich ist das Deutsche als Fremdsprache im Postapartheidstaat nicht mehr selbstverständlicher Bestandteil des

Fächerangebots südafrikanischer Schulen und Universitäten. Als ein Land mit elf Amtssprachen stellt man sich nun die nicht ganz unberechtigt scheinende Frage: „warum Deutsch“?

2.2 Legitimierungsdiskussion und *Decolonising Academia*

Wie bereits erwähnt, ließ seit dem Ende des Apartheidregimes das allgemeine Interesse an Deutsch und dem „Deutschtum“ stark nach (vgl. Laurien 2006: 442). Das verdeutlichen auch die Zahlen; Immer weniger Südafrikaner lernen und lehren Deutsch an Schulen und Universitäten. Dies lässt sich auf das Streben der Regierung nach Vernichtung jeglicher Spuren der Apartheid zurückführen. Das betrifft auch den Bereich der Bildung. Teil jener Strukturen war die Privilegierung europäischer Sprachen gegenüber afrikanischen Sprachen (vgl. ebd.: 438). Obwohl von der Bevölkerung der sogenannten Regenbognation Südafrikas insgesamt 25 Sprachen gesprochen werden, wovon elf als offizielle Amtssprachen gelten und von denen dank Mandela (eigentlich) keine Sprache Vorrang hat, dominieren Englisch und Afrikaans noch immer in den meisten Bereichen des öffentlichen Lebens (vgl. von Maltzan 2009: 205 f.). Dem sollen die seit geraumer Zeit andauernden großen Neustrukturierungen im Bildungssektor entgegenwirken. Diese sind dafür verantwortlich, dass europäische Sprachen nun vielmehr geduldet als gefördert werden. Aus diesem Grund müssen sich Sprachabteilungen neu legitimieren, um weiterhin Bestandteil des akademischen Angebots zu bleiben (vgl. Laurien 2006: 442).

Vor diesem Hintergrund kündigte Peter Horn schon im Jahre 1992 „den Tod der südafrikanischen Germanistik“ an (Horn in Annas 2004: 181). Laut der südafrikanischen Verfassung gelte das Deutsche zwar nicht als Fremd-, sondern als Minderheitensprache, deren Schutz und Pflege zu den Pflichten des Staates gehöre, werde aber dennoch ausgegrenzt (vgl. von Maltzan 2009: 209). Als ein theoretisches Ziel der südafrikanischen Sprachenpolitik strebt man zwar die Anerkennung einer mehrdimensionalen Mehrsprachigkeit an, jedoch komme Minderheitensprachen im Bildungssektor keine größere Bedeutung mehr zu (vgl. ebd.: 207). Vor allem seit der Einführung des „National Curriculums“ im Jahre 2005 steht eine ergebnisorientierte Erziehung im Vordergrund und Fremdsprachen werden vom Erziehungsministerium als prinzipiell weniger relevant erachtet (vgl. ebd.: 210). Deutlich zeige sich diese Haltung laut Annas an drastischen Stellenkürzungen und Entlassungen (vgl. 2004: 182). Diese seien „Ausdruck einer bewussten Sprach- und Kulturpolitik, die die Rolle aller Sprachen in der Gesellschaft des „neuen Südafrika“ grundsätzlich neu definiert“ (Laurien 2006: 438). So kam es, dass Germanistikabteilungen in den Jahren zwischen 1994 und 2004 mit anderen Abteilungen zu größeren Einheiten zusammengelegt

(vgl. Augart 2012: 11) und die Planstellen halbiert wurden. Eine bedauerliche Folge dessen sei ein eingeschränktes Kursangebot an den Universitäten des Landes (vgl. Annas 2004: 186). Wie bereits ausgeführt, lässt sich die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung gewissermaßen als „Normalzustand“ bezeichnen, der auch in der südafrikanischen Verfassung fest verankert ist (vgl. Annas 2015: 79). Die Muttersprachen der meisten Südafrikaner sind afrikanischen Ursprungs (vgl. Laurien 2006: 439). Bemerkenswerterweise wächst die Mehrheit schwarzer Südafrikaner drei- oder gar viersprachig auf. Vorteile bringt es indes nur, wenn sich darunter das Englische befindet, da dies als Verkehrssprache immer bedeutsamer wird. Wer zwar viersprachig aufgewachsen ist, aber kein Englisch spricht, wird aus den meisten Bereichen der Gesellschaft ausgeschlossen. Dies liegt unter anderem daran, dass die afrikanischen Sprachen noch heute von vielen Menschen als rückständig angesehen werden (vgl. Laurien 2006: 440). Versuche von Seiten des Staates, dieses Image zu ändern, sind bislang weitgehend fruchtlos geblieben (vgl. Beukes in Laurien 2006: 440).

Dennoch will und muss die südafrikanische Erziehung der Mehrsprachigkeit der Bevölkerung sowie der Tatsache, dass es elf Amtssprachen gibt, Rechnung tragen (vgl. Kussler 2001: 1617) und so fördert der Lehrplan für Schulen heute in erster Linie die sogenannten „Home Languages“ (Laurien 2006: 441). Neben den elf Amtssprachen werden in der südafrikanischen Verfassung zwölf weitere Sprachen genannt, die seit dem Ende des Apartheidregimes vom Staat geschützt und gefördert werden müssen. Zu diesen Sprachen gehört auch das Deutsche (vgl. von Maltzan 2011: 1805), da es von Südafrikanern gesprochen werde (vgl. Laurien 2006: 440). Ammon stellt die Frage, inwiefern dies für das Deutsche als Fremdsprache überhaupt von Nutzen ist, da es „damit weniger förderungsbedürftig erscheinen könnte“ (Ammon 2019: 1028). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich das Selbstverständnis des Faches bereits in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts einem Wandel unterzog. Davor war es ausgerichtet auf die in Südafrika lebende deutsche Minderheit und orientierte sich inhaltlich und methodisch stark an der Inlandsgermanistik. Heute spricht man bewusst von Abteilungen für Deutsch als Fremdsprache, deren Zielgruppe (auch) nicht-weiße Lernerinnen und Lerner sind (vgl. Laurien 2006: 443). Trotz dieser Tatsache müssen weiße Institutionen im Prozess, die Kluft zwischen dem vernachlässigten „schwarzen“ und dem bevorzugten „weißen“ Schulwesen zu überbrücken, „Federn lassen“ (Kussler 2001: 1617). Zudem fordert seit 2015 die sogenannte „Fees must Fall-Bewegung“ die Dekolonisierung von Universitäten und gleiche Bildungschancen für alle (vgl. Pilane 2016). Der südafrikanische Bildungsminister, Blade Nzimande, spricht von dem Ziel einer

„Africanisation of universities“ und davon, die problematischen Überbleibsel der kolonialen Vergangenheit zu überwinden (vgl. Le Grange 2016: 2). Le Grange argumentiert weiter, dass es nicht um die Zerstörung westlichen Wissens gehe, sondern vielmehr um eine Dezentralisierung: „making it something other than what it is“ (ebd.: 6). Aslam Fataar, der als Professor für Soziologie an der Universität Stellenbosch lehrt, betont, dass ein dekolonisierter Ansatz prozessorientierte Lernstrategien hervorhebt anstatt des Transfers von vorgefertigtem Inhalt (vgl. Kruger & Fataar 2017). Lernende sollen außerdem dazu befähigt werden, einen multidimensionalen Einblick in Inhalte und Wissen zu erhalten (ebd.).

Dieses Streben nach Transformation ist im südafrikanischen Hochschulkontext sehr präsent. Vor diesem Hintergrund werden von Vertretern des Faches unterschiedliche Möglichkeiten zur Anpassung an die komplexe Situation im „neuen Südafrika“ vorgeschlagen, um das Deutsche auch weiterhin als Lehrfach zu legitimieren und zu erhalten. Die seit einigen Jahren anhaltende Legitimationskrise setzt Lehrende unter Druck, neue Konzepte hervorzubringen und umzusetzen (vgl. Augart 2012: 16). Daher gibt es einige Publikationen zum Status des Faches in Südafrika (und im südlichen Afrika), die sich mit den Auswirkungen und Veränderungen im Fremdsprachenunterricht befassen, die der Zusammenbruch des Apartheidregimes nach sich zog. In der Minderzahl dieser Veröffentlichungen wird der Frage nachgegangen, was eine (Süd-)Afrikanische Germanistik eigentlich leisten muss, um seine Relevanz als Lehrfach zu erhalten. Laurien vermerkt dazu, dass das Deutsche als Unterrichtsfach an Universitäten dem Anspruch gerecht werden müsse, Bestandteil des dynamischen Kommunikationsprozesses der südafrikanischen Gesellschaft zu sein (vgl. Laurien 2006: 442). Das Fach müsse sich verorten und neu orientieren. Nur so könne es „trotz der derzeitigen institutionellen und finanziellen Einschränkungen durch eine aktive Auseinandersetzung mit der südafrikanischen Mehrsprachigkeit eine Öffnung nach außen bewirken“ (von Maltzan 2009: 213) und damit einem „Safrozentrismus“ entgegenwirken (ebd.). Weiterhin ist man sich einig, dass Deutsch als Universitätsfach nur dann überleben kann, wenn es eine (berufliche) Perspektive für die Lernenden bietet. Vor diesem Hintergrund sieht Laurien eine Möglichkeit in der inhaltlichen und institutionellen Verbindung mit verwandten Fächern, wofür sie beispielhaft den Bereich des Übersetzens und den Tourismus nennt (vgl. Laurien 2006: 439). In Institutionen, in denen mehrere Sprachen zu ganzen Sprachabteilungen gebündelt werden, müsse das neue Lernziel transkulturelle Kompetenz heißen (ebd.: 443). Dies entspreche dem höchsten Verfassungswert Südafrikas und der Fähigkeit, sich in verschiedensten geografischen, ethnischen, nationalen oder

kulturellen Wertesystemen bewegen zu können (ebd.: 441). So müsse Bildung im Sinne nationaler Werte eine Erziehung zu transkulturellen Kompetenzen darstellen (vgl. von Maltzan 2009: 209, Laurien 2006: 441).

An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass das Ziel der Ausbildung transkultureller Kompetenzen nicht den Erhalt des Deutschen als Fremdsprache begründet. Vielmehr stellt das Fach einen möglichen Rahmen dar, um derlei Lernziele zu erreichen. Weiterhin wird in einschlägiger Literatur dafür plädiert, dass sich die afrikanische Germanistik positioniert, indem sie deutsch- afrikanische Bezüge und Vergleiche herstellt. Im Vordergrund steht dabei die Frage, was die südafrikanische Germanistik im Vergleich zur Germanistik in anderen Teilen der Welt leisten kann und muss (vgl. Augart 2012: 10). Für eine Intensivierung trotz Rationalisierung schlägt Annas vor allem für die postgradualen Studiengänge die regionale Zusammenarbeit einzelner Institute vor (2004: 186). Augart stellt die Professionalisierung von Studierenden hinsichtlich ihrer beruflichen Aussichten in den Vordergrund. Als positives Beispiel hebt sie die didaktische Ausbildung von Teilnehmern der postgradualen Studiengänge an der Stellenboscher Deutschabteilung hervor, welche auf einer Kooperation mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig begründet ist (2012: 17). In der Fachliteratur besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Rechtfertigung des Lehrfachs Deutsch nur dann möglich sei, wenn eine Relevanz für den afrikanischen Kontinent erkennbar ist. Dies sei zum Beispiel über die Auswahl der Literatur möglich, wobei das Deutsche gewissermaßen als Schnittstelle zwischen Europa und Afrika fungieren könne (vgl. Annas 2014: 98). So könne ausgewählte Literatur dazu genutzt werden, um Parallelen aufzuzeigen und die gemeinsame Vergangenheit zu bewältigen (vgl. ebd.: 103). Laut Kussler reagiere das Hochschulfach in dieser Hinsicht nicht flexibel genug und benötige einen erweiterten Blick auf das gesellschaftliche Umfeld, wo das Deutsche beispielsweise im Tourismus immer wichtiger werde (vgl. Kussler 2001: 1617).

2.3 Zur Textauswahl

Im vorangegangenen Kapitel wurde die komplexe Lage beschrieben, in der sich das Fach Deutsch als Fremdsprache und die Germanistik im heutigen Südafrika befinden. Zuletzt wurde darauf eingegangen, dass die Textauswahl für den Unterricht laut Annas (2014: 98) die Möglichkeit bietet, Bezüge zwischen dem deutschsprachigen Raum und Südafrika herzustellen, wodurch sich eine Relevanz für den afrikanischen Kontinent ergibt. Dies wiederum sei die wichtigste Voraussetzung dafür, das Lehrfach Deutsch am Leben zu halten, was vor dem

Hintergrund der anhaltenden Legitimationskrise innerhalb des Fachbereichs in Südafrika besonders wichtig ist. Die für diese Masterarbeit vorgenommene Auswahl subversiver DDR-Songs zur unterrichtlichen Auseinandersetzung im südafrikanischen DaF-Kontext mag auf den ersten Blick frappieren. Daher soll die Textauswahl im Folgenden begründet und die Relevanz für südafrikanische Deutschlernende erläutert werden.

Die Tatsache, dass durch die aktuelle Situation in Südafrika die Notwendigkeit besteht, neue Zugänge und Inhalte hervorzubringen, liegt auf der Hand. Als Grundlage zur Begründung der Textauswahl soll das im Jahre 2007 von Camilla Badstübner-Kizik vorgeschlagene Konzept der Kontaktdidaktik herangezogen werden, welches vorsieht, Kontakte zwischen dem Umfeld der Lernenden und dem deutschsprachigen Raum aufzugreifen und für ein inhalts- und adressatenorientiertes landeskundlich- kulturbezogenes Lernen fruchtbar zu machen (vgl. Badstübner-Kizik 2010: 109). Demnach seien Lernprozesse besonders erfolgreich, wenn sowohl Vergleich als auch Kontrastierung zwischen Eigenem und Unbekanntem erarbeitet und auf diese Art neue Sichtweisen und Zugänge ermöglicht werden. In diesem Sinne setzt sich die Kontaktdidaktik zum Ziel, bestehende Kontakte zwischen der jeweiligen Lernergruppe und der Fremdsprache zu erfassen, wobei sie „Kontakt“ als Begegnung zwischen den Lernenden und den sprachlichen und landeskundlichen Inhalten versteht (ebd.: 99). Die Kontaktdidaktik kann in unterschiedlichen Konstellationen von Sprachen und Regionen Anwendung finden, innerhalb derer jedoch differenziert werden muss, da in jeder Region, in der Deutsch unterrichtet wird, diverse Kontaktzonen auszumachen sind. Als die in vielen Ländern offensichtlichste Kontaktzone nennt Annas (vgl. 2014: 4) den Zweiten Weltkrieg. Ferner handelt es sich in den verschiedenen Gebieten und Ländern um „überindividuelle Gemeinsamkeiten“ linguistischer, historischer, geografischer und geopolitischer Art (vgl. Badstübner-Kizik 2010: 100). So trifft beispielsweise das Französische in den ehemaligen afrikanischen Kolonien auf andere Kontaktzonen als in Europa. Für den Unterricht sind in diesem Sinne jene Texte von besonderer Relevanz, die öffentliche Kontaktdiskurse aufgreifen und „diese jedoch in überraschender Weise neu beleuchten oder im öffentlichen Diskurs verdrängte Aspekte thematisieren und literarisch bearbeiten“ (Annas 2014: 4).

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Annahme zugrunde gelegt, dass sich das Anknüpfungspotential für südafrikanische Deutschlernende aus der Parallelität zwischen der Apartheid und der DDR ergibt; zweier politischer Systeme, die keine Opposition zuließen. Hinsichtlich dieser Systeme lässt sich festhalten, dass sie keine „gemeinsame“ Vergangenheit

aufweisen und daher kein tatsächlicher Kontakt im engeren Sinne zwischen ihnen besteht. Dennoch können subversive Songtexte der DDR vor dem Hintergrund der Kontaktdidaktik im südafrikanischen Kontext erhellend sein, da einige eklatante Gemeinsamkeiten nicht von der Hand zu weisen sind, über die durchaus eine bedeutungsvolle Beziehung hergestellt werden kann. Dabei können die folgenden Parallelen gewissermaßen als Kontaktzonen erachtet werden. So wurde in beiden Systemen eine Abgrenzungsdoktrin propagiert, die alle Lebensbereiche durchzog. Diese beruhte in Südafrika auf der Trennung zwischen Rassen, in der DDR zwischen Kapitalismus und Sozialismus, zwischen West und Ost. Und in beiden Fällen wurde der Musik eine entscheidende Rolle zuteil, indem sie als ideologische Waffe instrumentalisiert wurde. Die Obrigkeit in der DDR erachtete die Musik als geeignetes Instrument für eine Erziehung des Volkes im Sinne der sozialistischen Ideologie und zur Stärkung der Abgrenzungsdoktrin, die man aus der marxistisch-leninistischen Lehre ableitete (vgl. Rauhut 1993: 20). So wurden selbst die Schallplatten der Beatles mit der propagandistischen Bescheinigung versehen, dass die Liverpooler „Arbeiterjungs“ mit ihrer Musik einen Beitrag im Kampf gegen den Kapitalismus leisteten (vgl. MDR 2009). Auch das Apartheidregime nutzte Musik zu Propagandazwecken, indem es seine Ideologie von einer getrennten Entwicklung nach Rassenzugehörigkeit nicht auf politische Bereiche beschränkte, sondern die staatlichen Radiosender und die dort ausgestrahlten Songs von Politik und Ideologie durchsetzte (vgl. Schumann 2008: 19f.). Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen beiden Systemen bestand in der Zensur als einem Verfahren intellektueller Isolation (vgl. Gordimer 1994: 152). Auch sie fungierte als politisches Instrument und diente zur Kontrolle von Informationen und dem gesamten Gebiet der Kommunikation. Die Regierung Südafrikas versuchte eine Situation ohne Kommunikation zu schaffen:

where there is ‚no communication‘ between South Africa and the world of ideas that might cause us to question our way of life here, and ‚no communication‘ within our society between the sections of people carved up into categories of colour and language (ebd.: 151)

Wer es wagte, zu explizit Kritik am System zu üben, konnte für dieses Vergehen zum Tode verurteilt werden, wie der Komponist Vuyisile Mini (vgl. Jolaosho 2014). Für die Zensur sämtlicher Veröffentlichungen und Songaufnahmen war das „Directorate of Publications“ verantwortlich. Das DDR-Pendant war die „Staatliche Kommission für Kunstangelegenheiten“, die Plattenproduktionen, Konzerte, Musikleihbibliotheken und das Radio kontrollierte. Sie übernahm eine Funktion der „ausdrücklich ideologische[n]“ Anleitung und Kontrolle (Klemke

2007: 78). In beiden Systemen galt in der Beurteilung von Kunst die politische Kritik als primär, die künstlerische nur als sekundär (vgl. ebd.; Schumann 2008: 33). DDR-Bürger, die sich zu explizit äußerten, durften nicht auftreten oder wurden zur Armee eingezogen (vgl. Hintze 2014: 10f.). Und dennoch wurde Musik in vielen Fällen weniger streng zensiert als beispielsweise die bildenden Künste. Ein Grund hierfür lag offenbar darin, dass Lieder von einigen Kulturfunktionären für weniger geeignet zum Transport ideologischer Aussagen befunden wurden (vgl. Klemke 2007: 6). Und auch das südafrikanische *Directorate of Publications* zensierte weniger als 100 Aufnahmen in den 80er Jahren (vgl. Schumann 2008: 19f.). So schafften es in beiden Systemen auch kritische Songs an die Öffentlichkeit, die zu einem Symbol des Protests gegen die staatliche Linie stilisiert wurden. Um die Zensur zu umgehen und dennoch kritische Meinungen zu äußern, nutzten Musiker unterschiedliche Strategien. Eine beliebte Methode von DDR-Künstlern war es beispielsweise, einige offensichtlich systemfeindliche Textstellen einzubauen, die daraufhin zensiert wurden, wobei sie in ihrer deutlichen Regelwidrigkeit von minder offensiver Kritik ablenkten, die dadurch unbemerkt blieb und es so an die Öffentlichkeit schaffte (vgl. Hentschel 2001: 7).

Eine andere Strategie bestand darin, unter dem Deckmantel des *Punk* kritische Stellen so schnell zu singen, dass sie nur schwer oder gar nicht zu verstehen waren (ebd.: 6). Sowohl in der DDR als auch in Südafrika wurde uneigentliches Sprechen aufgrund der Zensur notwendig. Bislang wurde nur wenig darüber geforscht, wie politische Bewegungen die Musik im Kampf gegen die Apartheid einsetzten. Fest steht, dass in der südafrikanischen Widerstandsbewegung Musiker zum Beispiel durch mosaikartige Textstrukturen ihren Hörern das Entdecken tieferer Bedeutungsebenen ermöglichten (vgl. Schumann 2008: 18). Sie nutzten sowohl textliche als auch musikalische Ebenen, um politisch subversive Aussagen in scheinbar harmlosen Liedern zu verstecken. Der weiße Sänger Johnny Clegg äußerte seine politische Gesinnung, indem er Zulu-Metaphern in seine Songs einbaute, wodurch er die Apartheidideologie negierte und daher nicht mehr im Radio gespielt wurde (vgl. Schumann 2008: 26). Eine wichtige Plattform für musikalischen Protest stellten außerdem Livekonzerte dar. Dort konnte selbst eine Liebesballade subversiv sein, indem beim Wort „power“ eine weibliche Sängerin ihre Faust zum „black power salute“ erhob, was vom Publikum kopiert wurde (ebd.: 28). Die genannten Beispiele illustrieren das Zusammenspiel von Inhalt und Form im Kontext der musikalischen Widerstandsbewegungen. Dabei war es eine entscheidende Aufgabe der Musik, „[to] create an aesthetic of the future“ (Nenze, zit. nach Jolaosho 2014). Außerdem wurde deutlich, dass sich Künstler in beiden

Systemen unterschiedliche Strategien zu eigen machten, um systemkritischen Songs trotz staatlicher Zensur einen Weg an die Öffentlichkeit zu ermöglichen. Dabei war nicht allein die von den Musikern intendierte Wirkung relevant, sondern in besonderem Maße die Hörer und deren Rezeption. So beschreibt das Plattenlabel „Amiga“ der DDR: „Wer hören wollte, tat dies zwischen den Zeilen“ (Amiga 2014).

Im Analyseteil der vorliegenden Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Rolle die Form subversiver DDR-Songs bezüglich eines „Zwischen-den-Zeilen-Hörens“ übernimmt. Hinsichtlich der Möglichkeit, die Lieder zur Auseinandersetzung im südafrikanischen DaF-Unterricht zu nutzen, soll festgehalten werden, dass sie als Exempel betrachtet werden können, um daran Strategien zu vermitteln, die auch für die Arbeit an und mit subversiven Songs der südafrikanischen Widerstandsbewegung zur Zeit der Apartheid genutzt werden können. Dabei können Kontakte im Sinne Badstübner-Kiziks in Form von Gemeinsamkeiten entdeckt werden, zwischen zwei Systemen, die jegliche Opposition negierten. Auf diesem Wege soll den Lernenden anhand der deutschen Geschichte ein möglicher Zugang zur eigenen Geschichte eröffnet werden, indem sie entdecken, wie Songs öffentliche Diskurse aufgreifen und in einer möglicherweise unbekannten Art beleuchten. Bestenfalls können Lieder als Unterrichtsgegenstand die Lernenden positiv irritieren, indem sie ihre Erfahrungen aufgreifen und subjektiv bedeutsam machen, wodurch im Sinne Badstübner-Kiziks ein inhalts- und adressatenorientiertes landeskundlich-kulturbezogenes Lernen ermöglicht würde (vgl. 2010: 109). Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Relevanz des Einsatzes subversiver DDR-Songs aus dem beschriebenen Anknüpfungspotential ergibt und als Anregung für Lernende fungieren kann, sich mit der eigenen Vergangenheit zu befassen.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Zur methodischen Diskussion um Literatur in Deutsch als Fremdsprache

Da es sich bei den in der vorliegenden Masterarbeit zu analysierenden Texten um Songs handelt, liegt es auf der Hand, dass auch deren ästhetische Dimension von besonderer Relevanz ist. Dieses Kapitel („Theoretische Grundlagen“) soll das Instrumentarium für die darauffolgende Analyse darstellen. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern und mit welchen Zielen der heutige Fremdsprachenunterricht mit der ästhetischen Dimension von literarischen Texten umgehen kann.

Dazu muss zunächst ein kurzer Überblick über die methodische Diskussion um Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache erfolgen, da es sehr unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, mit welchem Fokus und zu welchem Zweck literarische Texte verwendet werden können.

Dass sich die Anforderungen an Fremdsprachenlernende aufgrund einer zunehmenden Medialisierung und Globalisierung im Wandel befinden, bedingt die Aktualität der Auseinandersetzung mit den genannten Aspekten. Die Literatur ist sicherlich das traditionsreichste der ästhetischen Medien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist ein zwar nicht zentraler, doch aber selbstverständlicher Bestandteil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Seit den Anfängen des Faches wurde ihr jedoch nicht immer die gleiche Bedeutung zuteil; wie und mit welchen Zielen literarische Texte im Unterricht Einsatz finden, wird maßgeblich durch die jeweilige Auffassung von Literatur bedingt (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 6).

So resultierte aus der Prominenz der audiovisuellen und der audiolingualen Methode der 1950er Jahre, dass die Literatur nicht mehr als selbstverständlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts erachtet wurde. Vielmehr wurde sie aufgrund veränderter Zielstellungen beinahe vollständig daraus verdrängt (vgl. dazu u. a. Ehlers 2010: 1530; Dobstadt & Riedner 2013: 231). Somit fand eine Schwerpunktverlagerung statt, wonach sämtliche Aufgaben nun auf sprachliche Handlungsfähigkeit ausgerichtet und vordergründig an Alltagszusammenhängen orientiert wurden (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 6). Oberstes Lernziel dieser beiden Methoden war die kommunikative Kompetenz (vgl. Ehlers 2010: 1530). Als Fortschritt der besagten Veränderungen kann festgehalten werden, dass das Einhalten grammatischer Formen von nun an nicht mehr im Vordergrund stand, sondern die Fähigkeit, mit der Fremdsprache erfolgreich in Alltagskontexten handeln zu können. Aus diesem Grund sollten Kommunikationssituationen möglichst authentisch sein. Dass dabei literarische Texte und die Auseinandersetzung mit ihnen Federn lassen mussten, lasse Rückschlüsse auf ein eingeschränktes Sprachverständnis zu (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 19).

Etwa zwanzig Jahre später, in den 1970er Jahren, stand die Einseitigkeit der audiovisuellen und der audiolingualen Methode in der Kritik, da diese allein die mündlichen Sprechfertigkeiten ins Zentrum des fremdsprachlichen Deutschunterrichts stellten (vgl. Ehlers 2010: 1530). Mit der Kritik ging auch ein neu erwecktes Interesse an Literatur einher. Vertreter des Faches plädierten für den Einsatz komplexer literarischer Texte, um gegen die „Langeweile im Fremdsprachenunterricht“ vorzugehen (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 231), da Literatur

aufgrund ihrer spezifischen Ästhetik besser geeignet sei, um das Interesse der Lernenden auf die Sprache zu lenken (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 6).

Einen relevanten Einfluss auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht, der bis heute Wirkung zeigt, stellt derweil die literaturwissenschaftliche Theorie der Rezeptionsästhetik dar (vgl. Ehlers 2010: 1531). Dieser Theorie ist die Annahme inhärent, dass die Bedeutung eines Textes nicht unabhängig von den Lesenden existiert, sondern erst durch diese gebildet wird. Dabei gelten die Rezipienten als die zentrale Instanz (ebd.). Basierend auf der Rezeptionsästhetik entwickelten sich in den 1980er Jahren zwei Konzepte, die die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht noch bis heute maßgeblich prägen. So unterscheidet man zwischen dem interkulturellen und dem kommunikativ-handlungsorientierten Konzept. Ersteres stellte eine besondere Qualität von Literatur insofern fest, als sie „einen Dialog zwischen der eigenkulturellen Erfahrungswelt der Lernerinnen und Lerner und der Erfahrungswelt der fremden Kultur, aus der der literarische Text entstammt, zu initiieren [vermag, H.R.]“ (Dobstadt & Riedner 2011: 6). Unter anderem befasst sich die interkulturelle Literaturdidaktik mit der Hybridisierung von Identität, beispielsweise in der Migrationsliteratur (vgl. Ehlers 2010: 1536). Das Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts beruhte hingegen auf einem veränderten Verständnis von Literatur als „Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung“ (Dobstadt & Riedner 2011: 6). Produktionsorientierte Verfahren nutzten literarische Texte als Grundlage für die Erzeugung neuer Texte. Ziel eines „handelnden Umgangs“ im Literaturunterricht ist es, ästhetisch-künstlerisch produktiv zu sein und beispielsweise musikalisch oder malerisch, oder auch schreibend, auf einen Text zu reagieren (vgl. Surkamp 2007: 93). Beiden Ansätzen ist es zu verdanken, dass sie Literatur einen neuen Stellenwert verschafften. In der heutigen Zeit sind Aufgaben und Texte in Lehrwerken vor allem geprägt von der kommunikativ-handlungsorientierten Richtung (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 232). Noch in den 1990er Jahren gehörte neben einer landeskundlich/kulturwissenschaftlichen, einer lehr-/ lernwissenschaftlichen und einer linguistischen auch eine literaturwissenschaftliche Ausrichtung zum Fach Deutsch als Fremdsprache. Dass dies nicht mehr der Fall ist, spiegelt den enormen Bedeutungsverlust von Literatur wieder. Dobstadt & Riedner (in Vorb.: 4) nennen unterschiedliche Ursachen für diesen; zum Einen die Kritik und Infragestellung des interkulturellen Ansatzes und zum Anderen die immer stärkere Tendenz, dass fremdsprachliche Kompetenzen stets messbar sein sollen, worauf sich eine literarische Spracharbeit nur schwer ausrichten lässt. Auch in Germanistik-Studiengängen außerhalb der deutschsprachigen Gebiete

sei diese Entwicklung ersichtlich, da sich deren Ausrichtung immer weiter vom philologischen Fach entfernte und den Fokus auf berufsbezogene und praxisorientierte Aspekte gerichtet wurde. Damalige Ansätze, die die spezifische Medialität literarischer Texte in den Vordergrund stellten, konnten sich gegen diese Tendenz nicht durchsetzen. So wurde die Arbeit an und mit Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht marginalisiert und stattdessen der Spracherwerb, mit einer fulminanten Prüfungs- und Kompetenzorientierung, immer weiter ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. ebd.: 6).

Auch in der heutigen Zeit wird dem ästhetischen Aspekt von Sprache nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, was auch das Konzept des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) verdeutlicht, der mit einem auf prüfbare, operationale Fertigkeiten reduzierten Literaturbegriff arbeitet und Literatur damit marginalisiert (vgl. Ehlers 2010: 1537). Weiterhin sei der Fremdsprachenunterricht seit der Einführung von PISA geprägt vom Streben nach Transparenz, Optimierbarkeit, Planbarkeit und Effizienz (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 20). Dieses pragmatische Bildungsverständnis und die Reduktion auf abprüfbare Kompetenzen lässt nur noch wenig Raum für ein sinnlich orientiertes Wahrnehmen im Unterricht im Bereich der Erwachsenenbildung und im Hochschulkontext (vgl. Schier 2014a: 51).

Dem entgegen steht die Auffassung, dass Lernende aufgrund einer zunehmenden Medialisierung und der Globalisierung „mit sprachlichen und kulturellen Bezügen konfrontiert [werden], die immer mehr von Uneindeutigkeit, Uneigentlichkeit und Ambivalenzen gekennzeichnet [sind]“. Aus diesem Grund benötigt „der Fremdsprachenunterricht kein reduziertes, sondern im Gegenteil ein vielschichtiges Kompetenz-, Kommunikations- und Sprachverständnis [...]“ (Dobstadt & Riedner, in Vorb.: 4). Da die Folgen der Globalisierung und der Medialisierung auch den Fremdsprachenunterricht tangieren, komme einer ästhetischen Erfahrungsschulung eine erhöhte Bedeutung zu (vgl. Grosser 2008: 30). Nebst Themen wie Mehrsprachigkeit und Deutsch in Migrationszusammenhängen zeichne sich die Frage ab, „ob der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, die sich an der Kompetenz des Muttersprachlers misst, in den kommunikativen Konstellationen von heute noch zielführend ist“ (Dobstadt & Riedner 2011: 7). Weiterhin bedarf es einer hohen Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten und Differenzen, um in heutigen Konstellationen zu bestehen. Die genannten Aspekte sind der Auslöser für eine Neubewertung und Wiederbelebung von Literatur in heutigen Kontexten. Dennoch spielt die bereits von Weinrich thematisierte ästhetische Dimension von literarischen Texten, ihre Literarizität, in aktuellen Lehrwerken noch kaum eine Rolle:

Denn die ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist, ist mit einem Fremdsprachenunterricht nur bedingt vereinbar, der den Erwerb einer möglichst reibungslosen kommunikativen (Alltags-)Kompetenz zum Ziel hat (Dobstadt & Riedner 2011: 7).

Ziel eines solchen Unterrichts sei die Aufhebung von Fremdheit, um das Verstehen zu ermöglichen. Und so finden literarische Texte zwar Einsatz als abwechslungsreicher Input, werden aber kaum hinsichtlich ihrer ästhetischen Form der Sprachverwendung betrachtet (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 232). Dem stehen neue Forschungsansätze gegenüber, die das Spannungsverhältnis zwischen einem stark kompetenzorientierten Sprachunterricht und dem Ästhetisch-Literarischen thematisieren (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 20). Im Zuge dessen werden kommunikative Anforderungen im Kontext von Medialisierung, Digitalisierung, Multikulturalisierung und Multilingualisierung neu eingeschätzt und Literatur sowie andere ästhetische Medien werden unter einer veränderten Perspektive betrachtet (vgl. Dobstadt & Riedner, in Vorb.: 2). Eine Folge dessen ist zudem die Beschreibung von erforderlichen Kompetenzen wie einer „intermedialen Lese- und Sehkompetenz“, derer es für das Verständnis diverser Medien und deren Zusammenspiel bedarf. Speziell im Fach Deutsch als Fremdsprache sieht man das Potenzial ästhetischer Medien in der viel diskutierten und von Claire Kramsch vorgeschlagenen „symbolischen Kompetenz“, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

3.2 Roman Jakobsons Kommunikationsmodell und die Didaktik der Literarizität

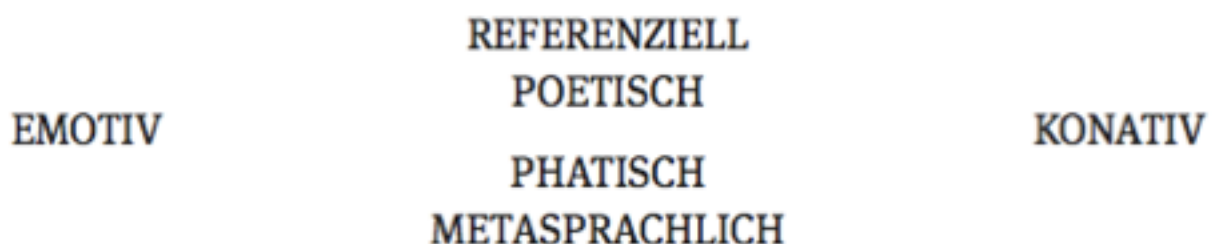
3.2.1 Die poetische Funktion der Sprache nach Jakobson (1971)

Wie in Kapitel 3.1 dargelegt, findet in der Fachdiskussion um das Deutsche als Fremdsprache eine partielle Neubewertung der Rolle literarisch-ästhetischer Sprache im Unterricht statt (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 7). Im Rahmen dieser Neubewertung wird das Ziel formuliert, das spezifisch Literarische eines Textes, seine Literarizität, in den Vordergrund zu stellen, um die Arbeit mit Literatur für den DaF-Kontext und den Spracherwerb fruchtbar zu machen. Solch ein Zugang zu Literatur grenzt sich ab von der eher thematisch orientierten Auseinandersetzung, wie sie in den 1980er und 1990er Jahren stattfand. Anders als damals müsse Fremdsprachenunterricht den Lernenden im Sinne der Zeit „Fähigkeiten und Strategien im Umgang mit der Vielschichtigkeit, Dynamik und Ambivalenz von Sprache und Kommunikation [...] vermitteln“ (ebd.). Im Folgenden soll auf den Ursprung des Begriffs der Literarizität eingegangen werden, der im sprachentheoretischen Modell des russischen Strukturalisten Roman Jakobson

(1896-1982) liegt, um im Anschluss den Ansatz der sogenannten „Didaktik der Literarizität“ zu beleuchten. Jakobsons Werk spielt eine Rolle für entscheidende Entwicklungen im russischen Formalismus, dem tschechischen Strukturalismus, der deutschen Phänomenologie und der amerikanischen Pragmatik (vgl. Marin 1977: 1024). Bevor Jakobson vor den Deutschen zunächst nach Skandinavien und später in die USA floh (vgl. Kucera 1983: 877), forschte er in Bereichen der slawischen Morphologie und Phonologie. Später stellte der Literaturwissenschaftler und Linguist Verbindungen her zwischen europäisch-funktionalem Strukturalismus und der amerikanischen Linguistik der Nachkriegszeit (vgl. Auer 2013: 33). Angelehnt an ein weit verbreitetes Modell Karl Bühlers, das den Sender, den Empfänger und den Gegenstand als die Fundamente jeder Sprechsituation ausmacht und mit ihnen je eine Sprachfunktion verbindet, entwickelte Jakobson sein Kommunikationsmodell (vgl. Holenstein 1975: 157). Dieses beschreibt sprachliche Kommunikation anhand von sechs Faktoren: Ein Sender schickt eine in einem bestimmten Code gefasste Nachricht mithilfe eines Kontaktmediums an einen Empfänger (vgl. Jakobson 1971: 147). Dies lässt sich wie folgt schematisch darstellen (Abb.: Auer 2013: 35):



Darüber hinaus lässt sich aus der Kommunikation ableiten, dass Sprache unterschiedliche Funktionen erfüllen kann, die jeweils von einem der dargestellten Faktoren bestimmt werden. Zu berücksichtigen ist, dass sprachliche Äußerungen selten eine einzige Funktion erfüllen. Die hierarchische Anordnung der Sprachfunktionen hat zur Folge, dass die Struktur einer Nachricht von der in der jeweiligen Situation dominanten Funktion bestimmt wird (vgl. Holenstein 1975: 158). Analog zum Kommunikationsmodell lässt sich Jakobsons semiotisches Funktionsmodell wie folgt schematisch abbilden (Auer 2013: 35):



Die Hauptaufgabe vieler Sprechakte ist die referentielle Funktion, die durch den Kontext einer Nachricht bestimmt wird (vgl. Jakobson 1971: 147). Die referentielle Funktion ist erfüllt, wenn in einer Äußerung Gegenstände bezeichnet werden und diesen Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Holenstein 1975: 160). Auf den Sender einer Nachricht bezieht sich die emotive Funktion, wobei dessen persönliche Haltung zum Gesagten ausgedrückt und in den Vordergrund gestellt wird. Das Emotive kann dabei auf der phonischen, der grammatischen oder der lexikalischen Ebene einer Äußerung zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.: 159). Am deutlichsten geschieht dies durch Interjektionen, aber auch andere sprachliche Mittel wie Modalverben können die Sprecherhaltung zeigen. Das liegt daran, dass Sprache laut Jakobson, selbst wenn sie nicht emotional ist, doch „vom Sprecher durchdrungen“ ist (Auer 2013: 37). Ferner werden emotive Zeichen vom Sender oft bewusst fingiert (ebd.).

Die phatische Funktion bezieht sich derweil auf den Kanal und wird erfüllt, wenn sich eine Äußerung auf das Kontaktmedium richtet und „die sprachliche Botschaft in erster Linie den Zweck verfolgt, die Kommunikation zu erstellen, zu verlängern, zu kontrollieren, zu bestätigen oder zu unterbrechen“ (Holenstein 1975: 160). Die Frage „Hörst Du mich?“ übernimmt eine phatische Funktion, da sie überprüft, ob das Kontaktmedium funktioniert (vgl. Jakobson 1971: 150). Laut Jakobson könne allerdings selbst Small Talk der phatischen Funktion zugerechnet werden, da dieser so routiniert abläuft, dass er letztlich inhaltsleer ist (vgl. Auer 2013: 38). Anstelle des Saussureschen Konzepts der *Langue* spricht Jakobson von der metasprachlichen Funktion, bei welcher sich eine Äußerung auf den Code bezieht. Dabei wird also die Sprache selbst in den Vordergrund gestellt, wofür Jakobson das Beispiel „Ich verstehe Sie nicht!“ nennt (1971: 150). Überdies werden metasprachliche Funktionen erfüllt, wenn sich beispielsweise eine Wissenschaft mit der Formulierung ihrer eigenen Theorien befasst (vgl. Holenstein 1975: 164). Ist eine Äußerung auf den Empfänger ausgerichtet, übernimmt sie eine konative Funktion. Dies kann beispielsweise durch den Einsatz des Imperativs oder von Fragen ausgedrückt werden (vgl. Jakobson 1971: 148).

Zu guter Letzt spricht man von der poetischen Sprachfunktion, wenn der Fokus auf dem sechsten der konstitutiven Faktoren, der Nachricht selbst, liegt (vgl. ebd.: 151). Diese Einstellung auf die Mitteilung, auf „das sprachliche Medium in all seinen Aspekten und Facetten“ (Holenstein 1975: 168), sei nicht nur in der Poesie vorhanden, doch sei sie dort die dominante und strukturbestimmende Funktion. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle übrigen genannten

Funktionen in poetischen Texten abwesend sind. Im Umkehrschluss kann die poetische Sprachfunktion in Texten jenseits der Dichtung enthalten sein, wenn auch in untergeordneter Form (ebd.). Beispielsweise in Reklame oder politischen Slogans wird die poetische Funktion der Sprache genutzt, um die Wirksamkeit und Eindringlichkeit von Äußerungen zu unterstützen (vgl. Jakobson 1971: 152). Mit der beschriebenen Kategorisierung versuche Jakobson

das Poetische aus dem Autor zu lösen und am sprachlichen Werk selbst (dem Zeichen) festzumachen. Seine allgemeine Definition ist, dass sich in der poetischen Funktion das Sprechen auf sich selbst bezieht („message“ auf „message“). Die Bedeutung dieser Zeichen liegt also niemals außerhalb, sondern immer in ihnen selbst. In der poetischen Funktion besinnt sich die Sprache auf ihre Form (Auer 2013: 39).

Ferner unterscheidet Jakobson im sprachlichen Verhalten die Achse der Selektion aus Alternativen, die sogenannte „paradigmatische Achse“ und die „syntagmatische Achse“ der Kombination von Elementen. So wählt ein Sprecher für die Ausführung einer sprachlichen Äußerung aus einem Paradigma in bestimmter Hinsicht äquivalenter Wörter. Die Auswahl erfolgt abhängig vom Thema und beruht auf dem Prinzip der Äquivalenz. Die Sprechenden wählen beispielsweise zunächst aus dem Paradigma *Mann, Herr, Typ, Kerl*, etc. Um einen Satz oder eine Wortfolge zu produzieren, folgt daraufhin die Auswahl aus sinnverwandten Verben, z.B. *spricht, plappert, redet, labert, schwafelt*. Dabei überträgt die poetische Funktion der Sprache „das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ (Jakobson 1971: 153). Im Satz „Veni Vedi Vici“ kann Äquivalenz (in Form einer Alliteration) also als konstitutives Mittel gesehen werden. Die Tatsache, dass aber bereits die Identifikation solcher Äquivalenzen eine Interpretation ist, die nicht neutral ausfällt, bleibe in Jakobsons Modell unberücksichtigt (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 223). Laut Winko erlange eine Äußerung ihre polysemantische Kraft durch die Überlagerung der Kontiguität durch das Prinzip der Similarität (vgl. 2009: 379), wodurch Vieldeutigkeit zu einem entscheidenden Charakteristikum literarischer Texten werde. Auf diese Weise, also anhand von Similarität, lockert die poetische Sprachfunktion das scheinbar starre Verhältnis zwischen Objekten und Zeichen auf, wodurch die Wahrnehmung entautomatisiert (ebd.: 378), die hinter Objektbezeichnungen liegende Arbitrarität bloßgestellt und eine unverzügliche Erfahrbarkeit der Zeichen ermöglicht wird (vgl. Jakobson 1971: 151).

3.2.2 Literarizität

Jakobsons Kommunikationsmodell wurde unter anderem für das Fehlen sozialer Sprachkomponenten und -funktionen kritisiert, wie beispielsweise dem Ausdruck von

Zugehörigkeit oder der Funktion, sich sprachlich abzugrenzen (vgl. Auer 2013: 40). Dennoch stellte er, als einer der ersten Literaturwissenschaftler, die Frage nach dem „spezifisch Literarischen“ eines Textes. Eine Antwort sah er in einer besonderen Art der Sprachverwendung (vgl. Salgaro 2016: 58). So stellte die seinerseits formulierte poetische Funktion der Sprache sowohl Grundlage als auch Anknüpfungspunkt für den ebenfalls von ihm eingeführten Begriff der „Literarizität“ eines Textes dar (vgl. Winko 2009: 375), den er später mit dem Begriff der Poetizität ersetzte (vgl. Salgaro 2016: 58). Die sogenannte Literarizität, für die in der Fachliteratur verschiedene begriffliche Definitionen existieren (vgl. Winko 2009: 376), soll in der vorliegenden Arbeit nach Dobstadt & Riedner als die ästhetische Form der Sprachverwendung (2013: 232) verstanden werden, die zum Vorschein kommt, wenn die Nachricht „um ihrer selbst willen“ beleuchtet wird (Jakobson 1971: 151). Dabei ist Literarizität kein Merkmal, das der nicht-poetischen Sprache schlicht hinzugefügt wird, sondern eine „unhintergehbare Bedingung und Konstituente jeder Kommunikation“ (Dobstadt & Riedner 2016: 225) und damit eine grundlegende Sprachfunktion, die die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst lenkt und so die Wahrnehmung schärft (vgl. Belke 2011: 16). Dieser veränderte Fokus auf die Nachricht selbst werde vom Produzenten beziehungsweise dem Rezipienten eines Textes bestimmt, da hierbei entscheidend sei, auf die sprachliche Oberfläche zu achten und damit auf Aspekte wie die Zusammenstellung der Wörter, den Klang, oder den Rhythmus (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 9). Ist die Einstellung auf die Nachricht als solche oder dieser spezifische „Blick“ auf Sprache dominant, kann selbst die referentielle Funktion einer Nachricht überlagert werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2014b: 162). Als grundlegender Aspekt von Sprache ist die Literarizität keine objektive Kategorie, der bestimmte Textsorten zugeordnet werden. So ist sie nicht auf literarische Texte beschränkt. Stattdessen könne sie als „vielschichtige Interaktion“ (Salgaro 2016: 69) verstanden werden, bei der der Sinn eines Textes durch die Vorstellungskraft des Empfängers gebildet wird. Um Sinn neu erfahren zu können, bedarf es einer Verschiebung der Wahrnehmung zunächst „weg vom Sinn“ (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 10). Dabei dürfe Sprache nicht als transparentes Medium betrachtet werden,

welches uns einen unverstellten Durchblick auf die ‚Objekte‘ gewährt, sondern [als] ein Zusammenhang von Zeichen, die sich nicht wie ein bloßes Medium dem auszudrückenden Sinn unterordnen, sondern ihm gegenüber Eigengewicht und Eigensinn zur Geltung bringen; und zwar aufgrund ihrer praktisch unbegrenzten Möglichkeiten zur Äquivalenzbildung (Dobstadt & Riedner 2016: 223).

Genau darin, also in den unzähligen Möglichkeiten zur Äquivalenzbildung, liege für Jakobson die Essenz der Poesie. Literarizität kann weiterhin als ein spezifischer Rezeptionsmodus von Sprache betrachtet werden, der die Aufmerksamkeit auf semantische, morphologische und syntaktische Aspekte der Form lenkt (Dobstadt & Riedner 2014b: 163). Eben dadurch, aufgrund ihrer Literarizität, lassen literarische Texte die Lesenden „stolpern“ (ebd.: 156). Ein literarischer Umgang mit Texten beziehungsweise diese literarisch zu lesen bedeutet, jedes Element als bedeutungsvoll und keines als zufällig anzusehen. Ein weiterer Bestandteil dieses Vorgehens sei die Einsicht, dass der Prozess des Deutens nie abgeschlossen ist, da nicht mal der Autor alle Bezüge kontrollieren kann, in die ein Text tritt (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 235). Dobstadt & Riedner verstehen Äußerungen zudem als „uneigentlich“, die durch das Augenmerk auf die sprachliche Oberfläche Sinn erzeugen. Besonders deutlich werde dies in Nachrichten, die formalen Kriterien wie dem „Zusammenpassen“ untergeordnet sind (ebd.: 234).

3.2.3 Didaktik der Literarizität

Aus dem Umstand, dass die Globalisierung die Bedingungen und Anforderungen von Kommunikation bereits heute nachhaltig verändert hat, ergeben sich auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik und -forschung neue Herausforderungen und Desiderate. Nicht in Abrede zu stellen ist dabei die Tatsache, dass die Funktion von literarischen Texten dennoch weitgehend in einer kulturellen Dimension gesehen wird und der spezifische Umgang mit Sprache unberücksichtigt bleibt (vgl. Dobstadt & Riedner 2014b: 156). Aktuelle Lehrwerke belegen eine starke Konzentrierung auf messbare (Alltags-)Kompetenzen (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 7) und verdeutlichen damit, dass der an Jakobson anknüpfenden Perspektive der Literarizität im Sprachunterricht nur eine untergeordnete Rolle zuteil wird. Erst in jüngerer Fremdsprachenforschung wird die literarische Funktion der Sprache berücksichtigt. Laut Dobstadt & Riedner liegt der Mehrwert literarischer Konzepte in einer literarischen Sichtweise auf Kommunikation und auf Sprache (vgl. 2014b: 156). Für eine solche „Neubewertung“ der Rolle literarisch-ästhetischer Sprache sei neben dem Literarizitätsbegriff auch die spezifische Medialität zentral (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 7).

Des Weiteren gehen mit der Neueinschätzung nicht nur Fragen nach veränderten Anforderungen und Lernzielen im Fremdsprachenunterricht einher, sondern sie macht ebenso eine Diskussion um entsprechende Kompetenzen unabdingbar. Lediglich Informationen mit Muttersprachlern in einer Zielsprache auszutauschen, wird nicht mehr als ausreichend erachtet, stattdessen seien

symbolische Kompetenzen, Multilateralität und Diskurskompetenzen nötig, um in den komplexen Kommunikationsanforderungen der heutigen Welt zu bestehen (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 216 f.). Zur Schulung und Herausbildung dieser Kompetenzen sei die Arbeit mit literarischen Texten, bei der die spezifische Form ihrer Sprachverwendung in den Vordergrund gestellt wird, in herausragender Weise wertvoll (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 8). Durch ein solches Vorgehen zeichnet sich die literaturdidaktische Perspektive einer „Didaktik der Literarizität“ aus (Dobstadt & Riedner 2013: 232). Im vorigen Kapitel wurde erläutert, dass die Literarizität im Sinne einer vielschichtigen Interaktion verstanden werden kann, bei der die Bedeutung eines Textes in besonderem Maße durch die Vorstellungskraft des Empfängers gebildet wird (vgl. Salgaro 2016: 69). Außerdem wird der Konstruktcharakter sprachlicher Bedeutungsbildung in den Vordergrund gestellt (Dobstadt & Riedner 2016: 227), die Lernenden als Mitkonstrukteure von Bedeutung verstanden und der Fremdsprachenunterricht als „Raum“ gesehen,

in dem ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden sollen; bei Lernern, die sich im Zuge ihres Sprachlernens nicht bloß instrumentell einsetzbare *skills* aneignen, sondern sich ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung und ‚Wirklichkeit‘ bewusst werden; und die [...] „symbolic power“ bzw. „symbolische Beweglichkeit“ entwickeln (ebd.: 217 f.).

In solch einem Fremdsprachenunterricht steht die poetisch-literarische Dimension der Sprache also im Zentrum der Aufmerksamkeit, um so bei den Lernenden eine Sensibilität für die Entstehung von Bedeutung zu schaffen (vgl. Belke 2011: 20). Im Zuge einer derartigen Sensibilisierung ist es Aufgabe der Lehrperson, die literarische Erfahrung als Erfahrung von Literarizität zu ermöglichen (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 13). Auf diese Weise kann die Wahrnehmung der Lernenden dahingehend geschult werden, zu erkennen, dass Sprache und auch die Realität grundsätzlich von Vieldeutigkeit geprägt sind (ebd.: 12). Da die Bedeutung von Texten nur durch ihre äußere Form konstruiert wird, kann sie laut Kramsch allein darüber vermittelt werden (vgl. 2011: 40). Deshalb müsse der Fremdsprachenunterricht die symbolische Form literarischer Texte ins Zentrum der Auseinandersetzung stellen.

Ferner sieht das Konzept einer Didaktik der Literarizität Kommunikation und Sprache als maßgeblich durch das von Kramsch formulierte „symbolic gap“ bestimmt, das in der Arbitrarität zwischen Signifikat und Signifikant liege (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 286) und den Ursprung sprachlicher Mehrdeutigkeiten darstellt. Diese „Lücke“ werde sichtbar, wenn der Fokus auf die Nachricht als solche gelegt wird, um die „Aufmerksamkeit auf die vielfältigen und

durchaus auch widersprüchliche Botschaften transportierenden Aspekte der Form“ zu lenken (Dobstadt & Riedner 2014b: 162). Auf diese Weise kann Fremdsprachenunterricht der Tatsache Rechnung tragen, dass Sprache von Mehrstimmigkeit, Ambiguität und Uneigentlichkeit geprägt ist (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 225). Für Lernende, die an einen auf kommunikative Fähigkeiten abzielenden Unterricht und damit an sprachlichen Input gewöhnt sind, der nach Möglichkeit authentisch und eindeutig sein soll, könne eine Didaktik der Literarizität irritierend sein. Lassen sie sich jedoch auf diesen Ansatz ein, dann könnte ihnen gezeigt werden, dass ein gezielter Einsatz der literarisch-ästhetischen Seite von Sprache und somit ein Umgang mit dem von Kramsch formulierten „symbolic gap“ nicht nur sprachkreatives Handeln fördern, sondern außerdem ein Gespür für Mehrdeutigkeiten schaffen kann. Beides sei nach Dobstadt & Riedner hilfreich, um in „komplexen kommunikativen Konstellationen der Gegenwart zurecht zu kommen; Konstellationen, die bestimmt sind von struktureller Mehrsprachigkeit und einem ungewöhnlich komplexen Input“ (2016: 226).

Um die Möglichkeiten und Grenzen eines literarizitätsorientierten Ansatzes zu ermitteln, bedarf es empirischer Überprüfungen, wofür Dobstadt & Riedner mit einer Pilotstudie einen Vorschlag machen (ebd.). Zweck der darin erstellten Übungen ist es, mit bereits vorhandenen Materialien und Übungsformen zu kontrastieren, die bestimmte Sprachroutinen einüben, indem sie solche Routinen vorführen und Möglichkeiten zur Überschreitung anbieten (ebd.: 231). Darüber hinaus gibt es vielfältige Möglichkeiten, den Unterricht im Sinne einer Didaktik der Literarizität zu gestalten. Wichtig sei es, die Arbeitsformen je nach Text und Ziel zu differenzieren, um Lernende für die komplexen Vorgänge der Bedeutungsbildung zu sensibilisieren, da laut Belke jeder Text seine eigenen Vorgehensweisen erfordert (vgl. 2011: 21). Für bedenklich erachten Dobstadt & Riedner den Fakt, dass der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen die Arbeit an und mit literarischen Texten erst für das B2-Niveau empfiehlt (vgl. 2013: 238). Denn da Literarizität eine grundlegende Sprachfunktion ist, müsse eine literarizitätsorientierte Spracharbeit im Fremdsprachenunterricht bereits von Anfang an, d.h. auf allen Niveaustufen, umgesetzt werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 229).

Auf Anfängerniveau stellen beispielsweise Klang, Rhythmus und Reim, als Aspekte der Literarizität, Möglichkeiten zur Auseinandersetzung dar (ebd.: 232). Dafür können Gedichte oder Lieder besonders gewinnbringend sein. Ebenfalls möglich sei das Entdecken von Wortfeldern, wobei Äquivalenzen im Sinne Jakobsons ausfindig gemacht werden können. Auf höheren Sprachniveaus kann das Hauptaugenmerk verstärkt auf die durch die Form erzeugte semantische

Vielschichtigkeit gerichtet werden. Dafür und um einen kreativen Sprachgebrauch zu fördern, stellt beispielsweise das Verändern oder Fortführen literarischer Texte eine Möglichkeit dar (ebd.: 13).

Eine weitere Möglichkeit, um Lernende für die ästhetische Sprachverwendung zu sensibilisieren, sehen Kramersch & Huffmaster im Einsatz von Übersetzungen literarischer Texte. Dabei könnte die Vielschichtigkeit der Sprache offenbart und im Prozess des Übersetzens ein Gespür dafür entwickelt werden, wie formale Aspekte an der Bedeutungsbildung beteiligt sind (vgl. Kramersch & Huffmaster 2008: 296). Außerdem kann in der Auseinandersetzung mit Texten der sogenannte Kontext von Interesse sein. Dabei wird häufig die Tatsache vernachlässigt, dass dieser laut Dobstadt & Riedner nicht selbst mit Bedeutung versehen ist, weshalb er nur als weitere bedeutungsbildende Ebene einbezogen werden sollte (vgl. 2011: 11). Ebenfalls darf auch hinsichtlich des Kontextes ein Blick auf die äußere Form nicht fehlen und deren Wirkungsabsicht sollte im Unterricht reflektiert werden. Um Lernende zu motivieren, den Effekt der äußeren Form und damit beispielsweise die Wirkung bestimmter Wortfolgen wahrzunehmen, schlägt Kramersch die folgende Frage zur Auseinandersetzung vor: *Welche Gefühle oder welche Reaktion versucht der Text in den Lesern hervorzurufen und wie tut er das?* (2011: 35).

Es lässt sich konstatieren, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, den Blick der Lernenden auf die literarisch-ästhetische Seite von Sprache zu lenken. Bedauerlicherweise wird ein derartiger Zugang teilweise noch immer als dysfunktional bewertet (vgl. Dobstadt & Riedner 2014b: 155).

3.3 Ästhetische Medien und ästhetisches Lernen

Heutige Kommunikationssituationen sind gekennzeichnet durch Komplexität, Multilingualität und Multikulturalität (vgl. Riedner 2015: 135). Außerdem kommt es aufgrund einer zunehmenden Medialisierung und Digitalisierung, welche die Anforderungen an Lernende maßgeblich beeinflussen, zu einer Neubewertung ästhetischer Medien, wobei Literatur als die traditionsreichste ästhetische Form im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gilt. Lernende müssen sich im Umgang mit einem komplexen Input, der sich aus unterschiedlichen Medien zusammensetzt, behaupten und darüber hinaus deren Zusammenspiel verstehen können (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 2). Aus diesem Grund bedarf es neben traditionellen Fertigkeiten einen Zuwachs an intermedialen Seh- und Lesekompetenzen (ebd.). Bevor im folgenden Kapitel auf die aktuell stattfindende Kompetenzdiskussion eingegangen wird, soll zunächst der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich ästhetische Medien charakterisieren lassen und wie sie im

DaF-Unterricht Einsatz finden können.

Den Begriff der Ästhetik gibt es bereits seit der Antike. Aus dem Griechischen abgeleitet beschreibt er „die Wahrnehmung von der Sinneserkenntnis“ (Grosser 2008: 27). In der Kunstpraxis werde mit „ästhetisch“ all das bezeichnet, was die Sinne anregt und damit Empfindungen auslöst (ebd.: 28). Als ästhetische Medien gelten all diejenigen, die in bewussten Gestaltungsprozessen entstanden sind und über verschiedene Sinneskanäle erfasst werden können (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298). Da sie nicht (oder nicht primär) für den Lernzweck produziert wurden, sind sie grundsätzlich authentisch, offen, vielfältig und mehrdeutig (vgl. ebd.: 299). Weiterhin sind sie bewusst darauf ausgelegt, ästhetische Wahrnehmungen herbeizuführen (vgl. Spinner 2008: 10). Ästhetische Medien sind nicht neutral, sondern an der Bedeutungsbildung konstruktiv beteiligt. Daher beruht die moderne Medienästhetik auf der Annahme, dass je nach Fokus jedes Medium als potenziell ästhetisch verstanden werden kann (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 2). Das durch ästhetische Medien herbeigeführte, sinnliche Wahrnehmen „schließt eine gesteigerte Präsenz ein“ (Spinner 2008: 10) und ist die Grundlage ästhetischer Erfahrung (vgl. Schier 2014b: 5). Die Wahrnehmung ist dabei nicht auf einen Sinneskanal beschränkt. So können Erinnerungen beispielsweise durch Gerüche geweckt werden oder Musik beim Rezipieren auch visuelle Bilder hervorrufen. In der Kunst werden synästhetische Effekte dieser Art gezielt eingesetzt, indem verschiedene Sinneskanäle gleichzeitig angesprochen werden (vgl. Spinner 2008: 10). Dies führt zu einer „wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke“ (ebd.: 11), weshalb es für den Unterricht besonders ertragreich sein kann, verschiedene Wahrnehmungsweisen zu kombinieren.

Zur Rezeption ästhetischer Medien gehören sowohl Neugier und Staunen, als auch Widerstand und Irritation (vgl. Schier 2014a: 53). Um eine nachhaltig erlebte und emotional geprägte sinnliche Erfahrung im DaF-Unterricht zu ermöglichen, bedarf es genügend Raum und Zeit für das Erstellen eigener Ideen, was häufig mit den festen Strukturen institutioneller Bereiche kollidiert (vgl. Schier 2014b: 8). Ferner regt die ästhetische Erfahrung zur Reflexion an und steht im engen Zusammenhang mit Emotion, Imagination und einer geschärften Wahrnehmung, wodurch sie menschliche Grundfähigkeiten vereint. Statt diese einzeln zu beanspruchen, sollten sie auch im Unterricht in ihrer Verbindung angeregt werden, denn „eine trockene Analyse, ein beliebiges Herumfantasieren oder ein minutiöses Beobachten machen je für sich noch keine ästhetische Bildung aus“ (Spinner 2008: 16f.). Der Unterricht kann dabei „ästhetisch provoziertes Nachdenken“ anregen. Statt dass die Lehrperson schlicht auf die Intention eines Werks hinweist,

sollten die Lernenden selbst entdecken, welche Wirkung es entfaltet. Dabei kann sie in lenkender Funktion agieren. „Die stärkste reflexionsanstoßende Wirkung von Kunstwerken entsteht dadurch, dass sie der gewohnten Wirklichkeit eine Welt des Möglichen (oder sogar Unmöglichen) gegenüberstellen“ (Spinner 2008: 17).

Auf der beschriebenen ästhetischen Erfahrung (sowohl produktiver als auch rezeptiver Art) beruht das ästhetische Lernen. Diese Form des Lernens sei nicht nur in Auseinandersetzung mit der Bildenden Kunst, sondern ebenso in Alltagskontexten möglich (vgl. u.a. Grosser 2008: 28; Spinner 2008: 9). Dies ist vor dem Hintergrund plausibel, dass Individuen der heutigen Zeit in ihrem Alltag stets mit ästhetischen Medien wie Filmen, Musik oder bildlich präsentierter Werbung konfrontiert sind. Ziel ästhetisch geprägten Lernens ist die Schulung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit. Da hierbei auch Mehrdeutigkeiten ausgehandelt werden müssen, werden die Interpretations- und Deutungskompetenzen geschult und Aspekte wie die Kreativität, die Sozialität und die Emotionalität gefördert (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 297). Zudem spiegeln ästhetische Lernprozesse die Realität, da unterschiedliche Künste, Sinne und Lebensbereiche ineinandergreifen (vgl. ebd.: 298). Das Ziel einer solchen reflexiven Wahrnehmungsfähigkeit wird aufgrund der zunehmenden Verbildlichung und Medialisierung von Informationen wichtiger denn je (vgl. Grosser 2008: 28).

Nach Dobstadt & Riedner liege das besondere Potential ästhetischer Medien in der Ausbildung symbolischer Kompetenz (vgl. in Vorb.: 3). Für den Unterricht bedeute das, Lernenden Strategien im Umgang mit Ambivalenzen und der Dynamik von Sprache zu vermitteln, die es für die Rezeption ästhetischer Medien braucht. Dafür müsse der Fokus auf deren spezifischer Medialität liegen (vgl. ebd.: 9). Im Rahmen ästhetischen Lernens gilt es, analog zur Didaktik der Literarizität, bei diversen Medien „die Wechselwirkung zwischen vermitteltem Inhalt und dem ihn prägenden medialen Format zu reflektieren“ (Badstübner-Kizik 2014: 299). In der Arbeit an und mit Songs muss demnach ebenfalls, auf Grundlage Roman Jakobsons, die Nachricht um ihrer selbst willen betrachtet werden, um das spezifisch *Musikalische* wahrzunehmen. Zentral dabei ist die Frage, *wie* etwas vermittelt wird und *wie* es sich in seiner Darstellung von anderen Medien unterscheidet, um so die durch die Form erzeugten Wirkungen und Emotionen zu erkennen, zu benennen und in ihrer Entstehung zu reflektieren (ebd.: 299f.). Das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Sprache und die äußere Form kann als ein Grundprinzip der Poesie betrachtet werden, welches sprachübergreifend ist und sich insbesondere durch mündlich übertragene Formen erfahren lässt. Aus diesem Grund sei die Beschäftigung mit Liedern nach Belke besonders

ertragreich (vgl. 2011: 17). Dabei können einzelne Bestandteile (z.B. Lautstärke, Rhythmus) auf ihre Wirkung hin untersucht und Beziehungen zwischen einzelnen Elementen beleuchtet werden (z.B. musikalische und lautliche Wiederholungen). Außerdem sollten Emotionen und Wirkungen benannt werden, die bei der Rezeption entstehen, gefolgt von der Suche nach ihren Auslösern (z.B. ein Akkord oder ein bestimmtes Wort).

Darüber hinaus können „Stolpersteine“ auf Widersprüche und Mehrdeutigkeiten hin untersucht werden (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 307). Dafür bedarf es von Seiten der Lernenden der Bereitschaft, sich dem Ambivalenten, Rätselhaften und Irritierenden zu öffnen (vgl. Spinner 2008: 14). Die Lehrperson wiederum muss subjektiven Sichtweisen Raum geben, ohne das Erreichen eines endgültigen Ergebnisses zu erwarten. Vielmehr steht der Suchprozess selbst im Vordergrund, denn „nur so kann [man] dem nie zu Ende kommenden Sinnbildungsprozess ästhetischer Reflexion gerecht werden“ (ebd.: 20).

Um die Vorstellungskraft und die Reflexion der Lernenden zu steigern, sind in der Arbeit mit ästhetischen Medien auch produktive Verfahren (z.B. Schreiben über Musik) förderlich. Dabei sollen Lernende das Wechselspiel zwischen Gestalten und Erkennen als Möglichkeit ästhetischer Bildung erfahren (vgl. Spinner 2008: 16f.). Weiterhin können einzelne (Text-/ Musik-/ Bild-)Fragmente von Lernenden reproduziert werden. Indem sie darüber hinaus verschiedene Medien miteinander vergleichen, können sie ein Gespür dafür erhalten, inwiefern Besonderheiten des jeweiligen medialen Formats zur vermittelten Bedeutung beitragen (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 309). Um Einsichten dieser Art zu fördern, können Lehrpersonen gezielte Fragen danach stellen, *wodurch* eine vermittelte Botschaft entsteht (ebd.). Ein Unterricht, in dem Fragen wie diese gestellt werden, verlagert den Fokus von einer eher pragmatischen Kommunikationskompetenz, hin zu einer übergreifenden Wahrnehmungsfähigkeit (ebd.: 301).

3.3.1 Ästhetische Medien und die Kompetenzdiskussion

Ansätze für ästhetische Bildung finden erst in der neueren Forschung Berücksichtigung. Als primäres Ziel derartiger Konzepte gilt das Sich-Zurechtfinden in einer Welt, die von Bildern und audiovisuellen Medien bestimmt ist (vgl. Schier 2014a: 52). Darüber hinaus werden auch die zunehmende Marginalisierung von Literatur sowie die enorme Kompetenz- und Outputorientierung kontrovers diskutiert (vgl. Ehlers 2010: 1537), die sich seit geraumer Zeit als globaler Trend im Fremdsprachenunterricht und in der Bildungspolitik abzeichnen. So liegt der Fokus seit dem Pisa-Schock auf der ökonomischen Verwendbarkeit von Bildungsinhalten, die

dadurch größtenteils auf messbare, planbare und optimierbare Kompetenzen reduziert werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2014a: 19f.). Laut Bredella & Hallet führe die Konzentration auf Effizienz und „Testability“ zu einer Verarmung des Fremdsprachenunterrichts, wobei Lernende aus dem Blick geraten. Außerdem widerspreche die Ausrichtung auf Messbarkeit der Idee von Bildung (vgl. 2007: 2). Aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen und der verlangten messbaren Kompetenzen bleibt nur wenig Raum für eine gemeinsame Reflexion ästhetischer Medien im Unterricht und ein sinnlich orientiertes Wahrnehmen (vgl. Schier 2014a: 55).

Eine kritische Antwort darauf bietet ein neuer Literaturdiskurs, der es als Aufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache erachtet, die Ausrichtung des Sprachverständnisses zu reflektieren und die Funktion literarischer Texte präziser zu bestimmen (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 11). Man stellt nun die Frage, ob das Effizienzstreben und das Erlangen kommunikativer Kompetenzen, die an muttersprachlichen Fähigkeiten gemessen werden, noch sinnvoll sind (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 7). Dies geht einher mit einer kritischen Einschätzung des instrumentellen Sprachkonzepts des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, welches einen Ausschluss des ästhetischen Aspekts von Sprache widerspiegelt und die Arbeit mit literarischen Texten erst ab B2-Niveau empfiehlt (vgl. Dobstadt & Riedner 2014a: 20; 2014b: 165). Problematisch daran sei vor allem die Tatsache, dass sprachliche Kreativität, die sowohl der Rezeption als auch der Produktion zugrunde liegt, nicht messbar ist. Eine literaturwissenschaftliche Perspektive könne für ein Umdenken, das kreative Sprachkompetenzen der Lernenden besser nutzt und die dem Sprachgebrauch zugrunde liegenden kreativen Prozesse der Bedeutungsbildung berücksichtigt, hilfreich sein (ebd.: 164). Einen zentralen Forschungsschwerpunkt bildet derzeit die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen und literarischen Texten (ebd.: 162). Dem trägt die Tatsache Rechnung, dass im schulischen Kontext die „literarische Kompetenz“ und analog dazu im Fach Deutsch als Fremdsprache der von der US-amerikanischen Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch eingebrachte Begriff der „symbolic competence“ diskutiert werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2014a: 21).

3.3.2 Zum Begriff der *Symbolic Competence*

In der Forschung herrscht heute Konsens darüber, dass sich Anforderungen an Individuen und damit auch an Fremdsprachenlernende wesentlich verändert haben, da sie in einer globalisierten Welt leben, in der Menschen, Werte, Ideologien, Sprachen, Religionen und Normen zirkulieren.

Dies zeigt sich nicht nur in einer enormen Diversität kultureller und ethnischer Art, sondern auch in einem Zuwachs an Ungleichheiten in sozialen, ethnischen, religiösen und wirtschaftlichen Bereichen. Daraus ergeben sich kommunikative Situationen, in welchen Faktoren wie Status, Stolz, Ehre und Macht der Beteiligten so bedeutend sind wie die Äußerungen selbst (vgl. Kramsch 2006: 250f.), und die gekennzeichnet sind von vielschichtigen kulturellen Bezügen und Multilingualität (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 7).

Als Kompetenz, der es bedarf, um die komplexen kommunikativen Herausforderungen der heutigen Zeit zu bewältigen, stellt Claire Kramsch 2006 den Begriff der *symbolic competence* zur Diskussion: „Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today“ (Kramsch 2006: 251). Um der besagten Komplexität heutiger Gesprächssituationen gerecht zu werden, sei ein zwischensprachliches Bewusstsein notwendig und eine Abkehr von dem Ziel, sich Erstsprachlern durch fehlerfreie Kommunikation anzunähern (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 283). Die symbolische Kompetenz sei in diesem Sinne nicht als additives Teillernziel, sondern als übergeordnetes Lernziel zu verstehen. Zudem ist damit eine Kritik an einem funktional ausgerichteten Sprach- und Kommunikationsbegriff verbunden, der Aspekte wie Macht ausschließt und von einer eindeutigen Fassbarkeit der Sprecherabsichten ausgeht (vgl. Riedner 2015: 130 ff.). So wurde Sprache in der Fremdsprachenerwerbsforschung stets als transparentes und neutrales Werkzeug gesehen, dessen Zweck der Austausch von Informationen ist: „It [language, HR] has not been taught as a symbolic system that constructs the very reality it refers to, and that acts upon this reality through the categories it imposes upon it, thereby affecting the relation between speakers and the reality as they perceive it“ (Kramsch 2009: 2). Als grundlegenden Bestandteil von Sprache beinhaltet Kramschs Konzept das Symbolische, das wiederum die folgenden drei Dimensionen umfasst (für diese Unterscheidung nimmt Kramsch Anleihen bei verschiedenen sprachwissenschaftlichen Theorien, vgl. dazu Riedner 2015: 139).

Symbolic representation ist dabei nicht als feste Bedeutung zu verstehen, sondern als Bedeutungsbildung durch Form. *Symbolic action* hingegen umfasst nicht nur die Vermittlung fester Interaktionsregeln, sondern darüber hinaus die Konstruktion sozialer Realität durch Interaktion (vgl. ebd.: 140). Statt den Erstsprachler versteht die Dimension der *symbolic power* das multilinguale Subjekt als symbolisch kompetent, das an unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungszusammenhängen partizipiert und sich als Sprachverwender zwischen ihnen

positionieren kann (ebd.: 134). Wie Individuen durch *symbolic power* zu bestimmten Handlungen oder Einstellungen und Haltungen bewegt werden können, wird im Fremdsprachenunterricht kaum thematisiert, obwohl täglich Politiker, Lehrer und die Werbung davon Gebrauch machen (vgl. Kramsch 2009: 8). So sollten Lernende für die *symbolic power* sensibilisiert werden, um sie aufbrechen und für die eigenen Zwecke nutzen zu können (vgl. Riedner 2015: 138). Um dies zu erreichen, bedarf es des Erwerbs der bereits erwähnten *symbolic competence*, dem „Shooting star“ der Fremdsprachendidaktik (Dobstadt & Riedner 2014b: 161).

Diese Kompetenz steht für eine Anzahl von produktiven und rezeptiven Fähigkeiten, wozu das Erkennen von der Bedeutungsrelevanz der Form gehört sowie ein Verständnis darüber, wie Bedeutung von selbst entsteht. Das mit der symbolischen Kompetenz einhergehende Konzept von Bedeutungsbildung umfasst die Annahme einer „semantischen Nicht-Identität“ sprachlicher Zeichen und geht von einer Sinnverschiebung aus, „da die Resonanzen des Sprechens im Subjekt als grundlegend offen gedacht werden (Dobstadt & Riedner 2014a: 26). Da literarische Texte die Aufmerksamkeit auf die Form und auf Mechanismen der Bedeutungsbildung lenken, sind sie in besonderem Maße geeignet, um symbolische Kompetenz zu vermitteln (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 237; Belke 2011: 16). Letztere lässt sich in drei Teilkomponenten gliedern, die durch die Arbeit mit literarischen Texten gefördert werden können. Unter *the tolerance of ambiguity* fällt das Aushalten sprachlicher Mehrdeutigkeit, das die Einsicht voraussetzt, dass Dinge gleichzeitig Unterschiedliches bedeuten können. Der *production of complexity* liegt zugrunde, dass statt einer Reduktion der sprachlichen Komplexität im Fremdsprachenunterricht Lernende für diese sensibilisiert werden. Die dritte Komponente der *symbolic competence* drückt aus, dass die Form maßgeblich an der Bedeutungsbildung beteiligt ist. Dieser Aspekt wird mit dem Verständnis für *form as meaning* zusammengefasst (vgl. Kramsch 2006: 151). Für den Erwerb der beschriebenen Komponenten symbolischer Kompetenz bedarf es einer Verlagerung der Aufmerksamkeit hin zu den bedeutungsbildenden Mechanismen. Bei dieser Fokusverlagerung könne Literatur helfen (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 237). Ziel dabei ist es, die Lernenden zu ermächtigen, mit der Komplexität und Vielschichtigkeit sprachlichen Handelns in der heutigen Welt besser umgehen zu können (vgl. Kramsch 2011: 35).

Wie es bereits in vorigen Kapiteln dargelegt wurde, kann der Fokus dafür bereits im Anfängerunterricht auf „nicht unmittelbar semantische Phänomene wie Klang, Rhythmus und grafische Gestaltung“ gerichtet werden und auf fortgeschrittenen Niveaus mit der häufig komplexen Bedeutungsbildung literarischer Texte gearbeitet werden. Diese können dabei als

Übungsgegenstand betrachtet werden für den Erwerb von „Kompetenzen zum interpretierenden Umgang mit einer ihrerseits semiotisch komplex strukturierten Wirklichkeit“ (Dobstadt & Riedner 2016: 224). Die Arbeit an und mit Literatur im Unterricht kann demnach bestenfalls ein Verständnis für das komplexe Wesen von Sprache erzeugen, das beinhaltet, wie Sprache selbst Bedeutung erzeugt: „Through literature, they [language learners; HR] can learn the full meaning making potential of language“ (Kramsch 2006: 251). Wichtig dabei ist die Einsicht, dass auch „nicht-literarischen“ Texten eine Vielschichtigkeit innewohnt, wenn man diese literarisch liest (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 12). Mit dieser können Lernende die Arbitrarität linguistischer Zeichen erkennen und gleichzeitig deren nicht-arbiträre Verwendungsweise im konkreten Fall (vgl. Kramsch 2009: 6). Zur Mess- und Testbarkeit seien abschließend noch einmal Dobstadt & Riedner zitiert, wonach die Diskussion offen sein sollte für „noch zu entdeckende bzw. zu kreierende Alternativen zum Begriff der Kompetenz“, die den „erweiterten Zielsetzungen fremdsprachlichen Lernens womöglich gerechter zu werden vermögen“ (Dobstadt & Riedner 2014a: 30).

3.3.3 Ästhetische Medien und Landeskunde

Seit einigen Jahren findet im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Diskussion um die traditionelle Landeskunde statt. Darin werden, wie auch in Bezug auf den Einsatz ästhetischer Medien, Zielsetzungen kritisch hinterfragt, die den Erwerb standardisierter und messbarer sowie „interkultureller“ Kompetenzen anstreben (vgl. Altmayer & Koreik 2015: 1). Traditionell sind in der Lehre literarische Texte und Landeskunde stark miteinander verwoben (vgl. Dobstadt & Riedner 2014b: 158). Aufgrund des breiten Spektrums von Konzepten, die sich mit dieser Verbindung befassen, stellt die Thematisierung von Landeskunde und einer sogenannten „landeskundlichen Lesbarkeit“ literarischer Texte eine eigene Forschungsaufgabe dar und kann daher in der vorliegenden Arbeit nicht mit der nötigen Tiefe geleistet werden. Da jedoch im Folgenden der unterrichtliche Einsatz subversiver DDR-Songs erörtert werden soll, muss das benannte Verhältnis dennoch Berücksichtigung finden. So stellt sich nicht nur in Bezug auf die Rezeption literarischer Texte, sondern auch hinsichtlich der Songtexte die Frage, ob für die Rezeption im Unterricht und ihr Verständnis ein gewisses „kulturelles Hintergrundwissen“ von Nöten ist.

Im Landeskundeunterricht ist seit langem die Methode, (literarische) Texte als Medien zur Vermittlung von Wissen über eine bestimmte Kultur zu einzusetzen, viel genutzt. Die damit

einhergehenden Schwierigkeiten werden offenbar nicht hinreichend reflektiert. Denn besagte Methode, anhand eines Textes Wissen über den sogenannten Kontext zu vermitteln, birgt laut Dobstadt & Riedner Schwierigkeiten in sich, da Lernende für das Textverständnis bereits Kenntnisse über den Kontext benötigen (vgl. 2012: 371f.). Weit verbreitet ist zudem die Annahme, dass es sich bei literarischen Texten und dem „kulturell-historischen“ Kontext, aus dem sie stammen, um voneinander losgelöste und starre Einheiten handelt. Dies geht einher mit der Ansicht, dass besagte Texte den Kontext in gewissermaßen unveränderter Weise spiegeln. Statt dieser Vorstellung von vermeintlich festen Einheiten, die aufeinander verweisen, müsse davon ausgegangen werden, dass literarische Texte Situationen vorführen und dadurch die Möglichkeit zur Reflexion bieten (vgl. Schiedermaier 2011: 29).

Darüber hinaus sollten sie aufgefasst werden als Bestandteile eines „dynamischen Deutungsgeflechts, in das der sog. Text und der sog. Kontext als Agenten und zugleich als Ergebnisse von Deutungsprozessen eingebunden sind“ (Dobstadt & Riedner 2012: 372). In der unterrichtlichen Auseinandersetzung muss daher vermittelt werden, dass der kulturell-historische Kontext nicht als „Realität“, auf die sich ein literarischer Text im Nachhinein bezieht, verstanden werden kann, sondern vielmehr als sozial und ganz individuell erzeugte Konstruktion dieser (vgl. Altmayers *Deutungsmuster*). Diese Ansicht sollte, neben dem Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit solchen Deutungsgeflechten, in der unterrichtlichen Auseinandersetzung im Vordergrund stehen (Dobstadt & Riedner 2012: 376).

Aktuelle Konzepte erfassen die Verbindung von Landeskunde und literarischen Texten unter dem Begriff des kulturbezogenen Lernens. Im Sinne des kulturbezogenen Lernens gilt es, kulturelle Gegensätze zu überschreiten (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 7). Es wurde bereits darauf eingegangen, dass literarische Texte in sich Widersprüchlichkeiten enthalten und dadurch das Potential haben, die Aufmerksamkeit der Rezipienten auf Ambivalenzen und Widersprüche in der „realen Welt“ zu lenken (vgl. Dobstadt & Riedner 2012: 383). Die Voraussetzung dafür ist, die Texte mit der Perspektive der Literarizität zu lesen. Auf diese Weise kann das vermeintlich starre Verhältnis von Text und Kontext aufgelöst werden, denn „das Irritationspotential literarischer Texte, ihre kalkulierte Vieldeutigkeit, kann dabei für die Dekonstruktion kultureller Deutungsmuster genutzt werden, die der Text gleichzeitig ausstellt und unterläuft“ (ebd.: 386). Für eine solche Sichtweise, die von einer transkulturellen Zugänglichkeit literarischer Texte ausgeht, ist Sachwissen für das literarische Verstehen keine vorrangige Bedingung, sondern in erster Linie Wissen um die Funktionsweise literarischer Bedeutungsbildung. Dabei handelt es

sich um eine Kompetenz, die reines Sachwissen überschreitet (vgl. Dobstadt & Riedner 2014b: 161). Demnach müsse man sich, für den Erwerb kulturbezogener Kompetenzen, im Umgang mit literarischen Texten abwenden von einem landeskundlichen Sinn und bei der landeskundlichen Rezeption im Unterricht stattdessen Fähigkeiten im Umgang mit Zeichen ins Zentrum der Bestrebungen stellen.

Ein solcher Landeskundeunterricht, der den Fokus darauf legt, den Lernenden Mechanismen der literarischen Bedeutungsbildung zu vermitteln, wendet sich ab von essentialistischen Vorstellungen von Kulturen als festen Größen, die unabhängig vom Text existieren (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 8). Auf diese Weise birgt fremdsprachlicher Landeskundeunterricht das Potential, starre Denkmuster zu hinterfragen und bestenfalls zu überschreiten. Wie bereits im Kapitel 3.2.3 dargelegt, sollte auch im Landeskundeunterricht berücksichtigt werden, dass der kulturell-historische Kontext nicht selbst mit Bedeutung versehen und lediglich als weitere bedeutungsbildende Ebene zu betrachten ist. An erster Stelle sollten Fragen danach stehen, *wie* ein Text eine bestimmte Wirkung erzeugt, um ein Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Sinnbildungsprozesse zu erhalten. Für die Lernenden stellt dies eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb kultureller Handlungskompetenzen dar (vgl. Dobstadt & Riedner 2012: 386). Das schließt ein, historische oder kulturelle Benennungen als Konstruktionen zu verstehen und in der unterrichtlichen Auseinandersetzung Bedeutungen neu zu verhandeln. Im Offenlegen des Konstruktcharakters der Wirklichkeit liege der Wert literarischer Texte (ebd.: 378). Abschließend lässt sich zum Thema Landeskunde festhalten, dass Positionen, welche den Konstruktcharakter von kulturellen Konzepten betonen, wie es beispielsweise Claire Kramsch in ihrem Konzept der symbolischen Kompetenz vorsieht, bislang noch empirisches Wissen darüber fehlt,

was genau im landeskundlichen Unterricht geschieht, in welcher Weise Lernende des Deutschen als Fremdsprache (oder anderer Fremdsprachen) mit den kulturellen Aspekten von Texten und Medien umgehen, mit denen sie im Unterricht oder auch außerhalb konfrontiert werden, oder welche Lernergebnisse der landeskundliche Unterricht überhaupt erzielt (Altmayer & Koreik 2015: 2).

Überzeugend führen Dobstadt & Riedner aus, dass Kompetenzen im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht im Rahmen der kommunikativen Herausforderungen der Gegenwart verstanden werden müssen. Dabei könnten literarische Texte als Übungsgegenstand für „den (interpretierenden) Umgang mit einer komplexen, mehrdeutigen, widersprüchlichen Welt“ fruchtbar gemacht werden (Dobstadt & Riedner 2014b: 161).

3.3.4 Ästhetische Medien und Subversion

Da es sich bei den im nächsten Kapitel zu analysierenden Texten um als subversiv eingeschätzte Songs der DDR handelt, muss vor der Analyse zunächst bestimmt werden, was in der vorliegenden Arbeit unter „Subversion“ verstanden wird. Ferner soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, wodurch sich die Verbindung zwischen ästhetischen Medien und Subversion charakterisieren lässt. Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts wurden gesellschaftliche und politische Veränderungen nicht mehr in erster Linie durch militante Handlungen herbeigeführt. Vielmehr wurde der Anspruch erhoben, mittels künstlerischer Aktionen zunächst das gesellschaftliche Bewusstsein und daraus die politische Ordnung zu verändern (vgl. Ernst 2013: 97). Wie bereits im Kapitel 2.3 ausgeführt, fanden künstlerische Aktionen dieser Art in Form von Liedern sowohl in der DDR als auch in Südafrika zur Zeit der Apartheid ihren Weg an die Öffentlichkeit, was auch von Politikern nicht unbemerkt blieb. So hielt der DDR-Politiker Walter Ulbricht die Musik für äußerst gefährlich und sah in ihr eine Methode der „akustische[n] Kriegsvorbereitung“ im Kampf zwischen Ost und West (vgl. MDR 2009). Und auch Nelson Mandela erkannte in der Musik das Potential, sich der Politik zu widersetzen; „Music has a potency that defies politics“ (zit. nach Schumann 2008: 35).

Nicht nur im Kontext staatlicher Unterdrückung wird von einer gesellschaftlichen und politischen Wirkungskraft ästhetischer Medien ausgegangen. Dass auch heute noch (Lied-)Texte zensiert und Autoren verklagt werden, belegt ihren besonderen Effekt und so wird die Frage nach dem spezifisch „Subversiven“ seit den 1990er Jahren neu verhandelt (vgl. Flohé & Schmoliner 2006: 2). Das weite Feld der Subversion gilt es zunächst begrifflich einzugrenzen. Der Ausdruck wird in der Fachliteratur unterschiedlich gefasst und zum Teil inflationär gebraucht. Allgemeinsprachlich werden darunter meist „umstürzlerische Umtriebe“ verstanden (Ernst 2013: 87). Lexika erklären Subversion darüber hinaus als im Geheimen betriebene Handlungen, die den Sturz der staatlichen Ordnung erzielen. Ferner handelt es sich um symbolische Aktionen, bei welchen die bestehende Macht angegriffen, destabilisiert oder lächerlich gemacht wird. Ziel subversiver Handlungen ist es, durch das Überschreiten und künstlerische Umdeuten herrschender Normen gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen (vgl. Flohé & Schmoliner 2006: 4). Es fällt auf, dass sich die genannten Erklärungen vorwiegend auf die den künstlerischen Werken zugrundeliegende Intention beziehen. Dass bei subversiver Kunst jedoch auch eine gewisse Reaktion der Rezipienten eine Rolle spielt, liegt auf der Hand. Es stellt sich die Frage, wodurch eine solche „subversive Reaktion“ bedingt wird. Laut Flohé & Schmoliner (2006: 4)

ermögliche erst die kritische Interpretation von Musik gewisse Handlungen vonseiten der Zuhörenden. In den vorangehenden Kapiteln wurde bereits darauf eingegangen, welche maßgebliche Rolle die Form ästhetischer Medien bei der Bedeutungsbildung spielt. Der vorliegenden Masterarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass dieses Potential auch hinsichtlich eines „subversiven Moments“ entscheidend ist. Häufig werden jedoch allein (Lied-)Texte und diese wiederum auf einer primär inhaltlichen Ebene als subversiv und widerständig erachtet.

An diesem Punkt muss jedoch festgestellt werden, dass viele Songs bereits durch Aspekte ihrer äußeren Form eine Wirkung bei den Zuhörenden hervorrufen, wobei auch der Kontext, in dem sie rezipiert werden, von Bedeutung ist. Dass bereits auf einer formalen Ebene eine politische Wirkung initiiert werden kann, zeigt nicht nur die Tatsache, dass es in der DDR genügte, Elemente aus westlichen Musikstilen wie dem Rock'n'Roll, der „Unkultur des Klassenfeindes“, in die Lieder zu integrieren, um vom Staat als der kulturellen Opposition zugehörig verrufen zu werden (vgl. Hintze 2014: 8). Auch in Südafrika wurde Protest bereits auf einer formalen Ebene ausgedrückt, indem Musiker, die sich bislang eher an amerikanischen Stilen orientierten, afrikanische Elemente in ihre Lieder einfügten. Diese Art der politischen Stellungnahme erfreute sich vor allem während der Apartheid besonderer Beliebtheit, als Künstler aufgrund der Zensur zu subtilen Formen politischer Statements gezwungen waren (vgl. Schumann 2008: 21). Lieder des weißen Musikers Johnny Clegg wurden aufgrund der Tatsache, dass sie Zulu-Metaphern beinhalteten und somit die Rassenideologie des Apartheidregimes negierten, nicht mehr im südafrikanischen Radio gespielt. Hierin zeigt sich das subversive Potential von Aspekten der äußeren Form ästhetischer Medien.

Es wurde zuvor darauf verwiesen, wie literarische Texte die Aufmerksamkeit der Lesenden aufgrund ihrer Literarizität auf das Wortmaterial und dessen Anordnung lenken und somit die Rezipienten „stolpern“ lassen (vgl. Dobstadt & Riedner 2014b: 156). Ebenfalls wurde erläutert, dass in Hinblick auf Lieder neben der Literarizität Aspekte des *Musikalischen* relevant sind, um beim Rezipienten eine Wirkung zu erzeugen und Realitäten zu konstruieren. Aus der Möglichkeit, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die bestehenden realen Verhältnisse nicht die einzig vorstellbaren sind, ergibt sich für Spinner die Möglichkeit eines gesellschaftskritischen Potentials. Dieses liegt für ihn im „Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und künstlerisch gestalteter Möglichkeit“ (2008: 17). Darüber hinaus sei Sprache laut Kramsch aufgrund der ihr inhärenten *symbolic power* dazu in der Lage, Menschen zu bestimmten Handlungen zu bewegen (vgl. 2009: 8).

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Aspekt der *symbolic power* ebenfalls Teil des „subversiven Moments“ ästhetischer Medien ist. Nicht nur Politiker und Marketingexperten sind sich des symbolisch-subversiven Potentials von Sprache und ästhetischen Medien bewusst und verwenden dieses zu ihren Gunsten (vgl. Kramsch 2009: 8). So ist es auch in vielen alltäglichen Bereichen entscheidend, mit Sprache einen bloßen Informationszweck zu überschreiten. Als ein Beispiel nennt Kramsch Motivationsschreiben für Collegebewerbungen, bei welchen es neben der reinen Information wichtig ist, mit den richtigen Worten zu „manipulieren“ und somit einen gewünschten Effekt zu erzielen (vgl. ebd.: 10). Hinsichtlich des subversiven Potentials ist neben der äußeren Form auch der Kontext relevant, in welchem ein Medium konsumiert und interpretiert wird. So wird eine bestimmte Interpretation manchmal erst durch den Kontext erzeugt oder zumindest verstärkt.

Zur Verdeutlichung kann der Song „Nach Süden“ der DDR- Band *Lift* herangezogen werden. Dieser handelt vom scheinbar harmlosen Wunsch eines Kindes, sich Flügel wachsen zu lassen, um damit nach Süden zu entfliehen. Dass der Sänger den Wunsch des lyrischen Ichs *abzuhauen* einzeln absetzt und mit der Stimme tonal hervorhebt, hatte im Kontext der DDR eine besondere Wirkung, wo „Abhauen“ als Unwort galt. Ob die bald darauf geglückte Flucht zweier ostdeutscher Familien mit einem Heißluftballon von Thüringen nach Bayern, und damit *nach Süden*, eine Reaktion auf den Song war, bleibt unbeantwortet (vgl. Schroeder 2013). Es steht zu vermuten, dass es sich in Bezug auf die damalige Rezeption des Songs um ein Zusammenspiel von Aspekten der äußeren Form, des Textes und der musikalischen Umsetzung handelte, das ausschlaggebend war, um ein Spannungsverhältnis zwischen Wirklichkeit und künstlerisch gestalteter Möglichkeit zu entfalten, somit Realitäten zu konstruieren und im Sinne der *symbolic power* im entsprechenden Kontext subversiven Reaktionen die Tür zu öffnen. Zum subversiven Potential ästhetischer Medien lässt sich abschließend anmerken, dass es die genannten Aspekte sind, die, unabhängig von der vom Künstler intendierten Wirkung, die Rezipienten „stolpern“ lassen, wobei ästhetische Medien aufgrund der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz ihrer Form Bedeutungen zum Effekt haben. Eben darin wird in der vorliegenden Arbeit das subversive Potential gesehen, wobei Subversion im Sinne Ernsts (2013: 74) als „spielerische Interventionsmöglichkeit auf einer Mikro-Ebene“ verstanden wird.

4. Analyse subversiver DDR-Songs

Auf der Grundlage der im vorherigen Kapitel angestellten Überlegungen, die das Analyseinstrumentarium der vorliegenden Masterarbeit darstellen, soll der Fokus in der Untersuchung ausgewählter DDR-Songs im Sinne Jakobsons auf die „Nachricht um ihrer selbst willen“ gerichtet werden (Jakobson 1971: 151). Wie im Kapitel 3.2 erläutert, bedeutet dies, die ästhetische Form der Sprachverwendung ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken, um der Frage nachzugehen, wie die Songs durch ihre äußere Form Bedeutungen zum Effekt haben und wie sie dadurch ein Zwischen-den-Zeilen-Hören ermöglichen beziehungsweise begünstigen. Damit ihre Literarizität, als ein spezifischer Rezeptionsmodus von Sprache, zum Vorschein kommt, müssen die Songs auf formale Muster und damit auf die semantischen, morphologischen und syntaktischen Aspekte der Form und deren Zusammenspiel hin untersucht werden. Da es sich um Lieder handelt, darf auch das *Musikalische* nicht unbeachtet bleiben und soll auf seine Wirkungsweise und seine Beziehung zum Text hin beleuchtet werden. Das beinhaltet nach Dobstadt & Riedner, jedes Element als bedeutsam und nicht als zufällig anzusehen (vgl. 2013: 235). Auf diese Weise soll im Folgenden erfasst werden, wie die Wirkung aus der spezifischen Gestaltung der einzelnen Lieder resultiert. Dadurch kann gezeigt werden, dass die äußere Form nicht neutral, sondern maßgeblich an der Bedeutungsbildung beteiligt ist (vgl. ebd.: 233). Darüber hinaus bedarf die Untersuchung von als subversiv eingeschätzten Songs eines Einbezugs der gesellschaftlichen Dimension. So soll der Hintergrund der DDR, aus der die Lieder stammen, im Sinne Dobstadt & Riedners als eine weitere Dimension der Bedeutungsbildung berücksichtigt werden, da er, wie auch die anderen Ebenen „nicht einfach gegeben, sondern selbst Ergebnis und Anlass für (ständige Um-)Interpretationen“ ist (ebd.: 235). Die jeweiligen Songtexte der im Folgenden analysierten Lieder befinden sich im Anhang der vorliegenden Masterarbeit.

4.1 City: *Glastraum* (1983)

Der Song *Glastraum* der Band *City* wurde im Jahre 1983 auf dem Album *Unter der Haut* veröffentlicht und landete noch im selben Jahr auf dem zweiten Platz der DDR-Hitparade (vgl. Deutsche Mugge o.A.). Wie bereits der Titel verrät, handelt das Lied von einem Traum. Im Song erzählt das lyrische Ich davon, wie es sich in seinem Traum gefangen sieht in einem gläsernen Haus: *Ich sah in meinem Traum heut Nacht/ Ein Haus aus Glas/ Ich selbst dadrinnen unsichtbar/ Gefangen saß* (V.1 ff.). Bei der Erstrezeption hinterlässt der Song durch die metallischen Zupfgeräusche der E-Gitarre, das helle Trommeln und den wabernden Orgelsound einen

sphärischen, verwunschenen und in der Tat *verträumten* Eindruck. Die technisch etwas verzerrte und zudem gepresst und gequält klingende Stimme des Sängers lässt auch ohne die genaue Betrachtung des Textes bereits erahnen, dass es kein schöner Traum ist, von dem der Song handelt. Auffällig sind außerdem die zahlreichen A- und Au-Laute, die sich, je am Versende, durch das gesamte Lied ziehen und nur an wenigen Stellen von anderen Vokalen abgelöst werden: *Nacht, Glas, unsichtbar, saß, war, war, war, Glas, sah, Gras, gemacht, Glas, auf, raus, auf, Glas, Hass, zerbrach, lag*. Dass der Sänger die A- und Au-Laute am Versende emphatisch durch Länge und Lautstärke seiner Stimme hervorhebt, verleiht dem Song einen leidenden Gestus.

Ferner impliziert die Verwendung des Präteritums, dass das lyrische Ich rückblickend seine Erfahrungen im Traum reflektiert. Dabei nimmt es offenbar eine Außensicht auf das gläserne Haus und auf sein Traum-Ich an. Von seinem Beobachterposten aus sieht das lyrische Ich, wie sein Traum-Ich *gefangen saß* (V. 4). Dies steht im Widerspruch zu der Tatsache, dass das Traum-Ich *unsichtbar* ist (vgl. V. 3) und so stellt sich die Frage, ob sich das lyrische Ich tatsächlich außerhalb des Hauses und weiterhin außerhalb des Traumes befindet. Durch die Funktion des lyrischen Ichs als „Sprachrohr“ für das Traum-Ich sind die Äußerungen nicht eindeutig zuordenbar. Auf diese Weise wird bereits in der ersten Strophe eine eindeutige Trennung der Perspektiven verneint, was durch die Perspektive der Literarizität sichtbar wird.

Im weiteren Verlauf des Songs findet diese Verschmelzung der Sprecher zudem darin Ausdruck, dass die fünf Strophen allesamt im Präteritum verfasst sind. Im Kontrast dazu steht der Refrain, der zwar ebenfalls aus der Ich-Perspektive gesprochen wird, jedoch im Präsens steht: *Gläserner Traum, wann wach' ich auf/ Gläserner Traum, wie komm' ich raus/ Gläserner Traum, wann wach' ich auf* (V. 13 ff.; V. 24 ff.). Dieser Wechsel der Zeitformen vom Präteritum zum Präsens kann einerseits auf einen Wechsel der Erzählinstanzen hindeuten. In diesem Fall würden sich das lyrische Ich und sein Traum-Ich mit dem Sprechen abwechseln. Eine weitere mögliche Deutung des Wechsels von den im Präteritum gefassten Strophen zum im Präsens gefassten Refrain zieht eine Abwendung vom Traum als Erzählgegenstand in Betracht. So hat es den Anschein, als würde sich das lyrische Ich nicht nur in seinem Traum, sondern auch in der Gegenwart gefangen sehen und sich fragen, wie es sich befreien kann. Dass die Verse des Refrains im Präsens stehen, erweckt darüber hinaus den Eindruck, dass das Problem des lyrischen Ichs, gefangen zu sein, sehr akut und präsent ist und nicht in der Vergangenheit liegt.

Zum Aufbau des Refrains ist anzumerken, dass dieser aus drei Versen besteht. Die darin gestellten Fragen, *wann wach ich auf?* (V. 13) und *wie komm' ich raus?* (V. 14) werden akustisch hervorgehoben, wobei die Präpositionen *auf* und *raus* durch den Sänger besonders laut und mit gepresster Stimme gesungen und damit emphatisch akzentuiert werden. Das Wiederholen und Hervorheben der beiden Präpositionen unterstreicht den dringenden Wunsch des Sprechers; *auf* und *raus*. Die Problematik seines Wunsches scheint sich in den ungeklärten Fragen *wann* und *wie* zu äußern, Gedanken, die in der DDR einem klaren Tabu unterlagen. Hier scheinen sie jedoch banal, da sie eingebettet sind in den *Gläserne[n] Traum*, der jeden Vers des Refrains einleitet.

Des Weiteren findet innerhalb des Songs ein Wandel statt, der sich auf der inhaltlichen Ebene durch eine Veränderung des lyrischen Ichs ausdrückt. Auf der formalen Seite spiegelt sich diese Wendung sowohl in der Sprache als auch in der Musik wider. Es soll im Folgenden auf beide Ebenen eingegangen werden. Wie ausweglos die Situation des im gläsernen Haus gefangenen lyrischen Ichs sich tatsächlich darstellt, wird in besonderem Maße in der zweiten Strophe deutlich, die sich durch Melodie und Umfang von den anderen Strophen unterscheidet: *Um mich herum da war / Über mir, unter mir war/ Und auch ich selber war/ Auch meine Haare - Glas* (V. 5 ff.). Durch die Anhäufung der Präpositionen *um mich herum; über mir; unter mir* in dichter Abfolge wird das Prinzip der Äquivalenz im Sinne Jakobsons (vgl. 1971: 153) angewendet. Somit wird der Eindruck gefestigt, dass das Glas, welches das lyrische Ich gefangen hält, tatsächlich *überall* ist und ihn von allen Seiten umschließt. Zudem wird die Verwirrtheit und Orientierungslosigkeit des Sprechers deutlich, sodass das lyrische Bild, das er schafft, an einen Ertrinkenden gemahnt, der von Wasser umgeben ist.

Außerdem fällt auf, dass der Satz erst nach vier Versen mit dem Wort *Glas* aufgelöst wird. Der Sprecher scheint außerstande, den Gedanken eher zu beenden. So wirkt es, als würde der Zustand, den die Aussage widerspiegelt, nie enden wollen, ebenso wie die gläsernen Wände kein Ende zu nehmen scheinen. Dadurch hinterlässt der Satz auch einen hinhaltenden, vertröstenden Eindruck. Aber das, was am Ende der Strophe die Spannung auflöst, ist nur das *Glas*, welches wiederum Ursache seines Leides ist. Laut dem Metzler Lexikon literarischer Symbole wird Glas bereits seit der Antike mit seiner optischen Illusionswirkung verbunden. Ebenso gilt es als Symbol des Scheins, der Vergänglichkeit und des Todes (vgl. Butzer 2012: 155), dem die im Song ausgedrückte Verzweiflung des lyrischen Ichs Rechnung trägt. Für die Symbolbildung relevant ist einerseits die Zerbrechlichkeit des Glases und andererseits die verletzende Schärfe seiner Scherben (vgl.: ebd.). Auch im Song wird offenbar, dass Glas einerseits zerstörbar ist, von

seiner Zerbrechlichkeit jedoch gleichermaßen Gefahr ausgeht, da der Versuch, dem Glashauss zu entfliehen, scheitert. Grund dafür ist, dass die Eigenschaften von Glas nicht nur seine Umgebung, sondern auch das lyrische Ich selbst betreffen: *Und auch ich selber war / Auch meine Haare - Glas* (V. 7 f.).

Die Haare eines Menschen drücken Individualität aus und sind, vor allem in der Jugendkultur, häufig mit Rebellion verbunden. Nach dem Metzler Lexikon literarischer Symbole sind die Haare eines Menschen darüber hinaus ein Symbol der Lebenskraft (vgl. Butzer 2012: 170). Gläserne Haare als lyrisches Bild stellen hingegen eher einen Widerspruch zu Leben und Lebenskraft dar. So ist das lyrische Ich nicht nur unsichtbar, sondern auch zerbrechlich.

Seine bereits erwähnte Veränderung geschieht sodann in der vierten Strophe: *Und des Nachts als Mondlicht fiel/ In mein Haus aus Glas/ Merkte ich mein Schatten fehlt/ Und es wuchs der Hass* (V. 16 ff.). Das einfallende Licht, als Symbol der Erkenntnis und Wahrheit, löst beim lyrischen Ich eine mentale Veränderung aus. Sein Hass scheint den Anstoß für den darauffolgenden Fluchtversuch zu geben. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass sich das lyrische Ich an diesem Punkt scheinbar teilweise mit seiner Umgebung identifiziert: statt als *ein Haus* (V. 2) betitelt es seine Umgebung nun als *mein Haus* (V. 17). Ferner ist das Motiv des fehlenden Schattens vieldeutig. Da das lyrische Ich gläsern und unsichtbar ist, hat es keinen Schatten. Daran merkt es, dass ihm an seinem Dasein etwas fehlt. Vor diesem Hintergrund ist es aufschlussreich, dass der Schatten in der Literatur als Symbol für das Wesen gesehen wird (vgl. Butzer 2012: 367). Eine Deutungsmöglichkeit besteht somit darin, dass das lyrische Ich seine eigene Substanzlosigkeit erkennen muss, als es das Fehlen seines Schattens realisiert. Ferner befindet es sich in einer ausweglosen Situation, da es sich nicht befreien kann, ohne sich dabei zu gefährden. Zudem scheint ein Warten auf Hilfe zwecklos, da das Ich durch die gläsernen Wände nicht sichtbar ist. Diese Tatsache enthält einen Widerspruch, da Glas in der Regel transparent ist. Eine weitere Hypothese könnte sein, dass die Wände nur scheinbar aus Glas bestehen und sie das Mondlicht deshalb abfangen. In diesem Fall würde es sich um eine optische Illusion und um eine Täuschung handeln.

In der letzten Strophe kommt die Problematik des Traums zum Ausdruck, da das lyrische Ich an dem Versuch, sich zu befreien, selbst zugrunde geht: *Ich schlug die gläsernen Wände ein/ Das Kristall zerbrach/ Doch auch ich in Scherben fiel/ Und am Boden lag* (V.20 ff.). Dieser beschriebene Wandel des lyrischen Ichs hin zu seiner Erkenntnis (vgl. Strophe 4) und dem Befreiungsversuch (vgl. Strophe 5) wird musikalisch unterstützt, indem sich parallel zum

dramatischer werdenden Text, auch auf der formalen Ebene des Songs eine Steigerung vollzieht. So beginnt das Lied mit hellen, pochenden Trommelgeräuschen in einem stetigen Rhythmus, die sich durch das gesamte Lied ziehen, ebenso beständig und eintönig wie das Ticken einer Uhr. Dadurch wird einerseits der Eindruck von einem für immer anhaltenden Zustand vermittelt. Gleichzeitig könnte es jedoch als Zeichen für die Endlichkeit einer Sache verstanden werden, deren Zeit abläuft. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die äußere Form ambivalent ist, da sie widersprüchliche Bedeutungen zum Effekt hat. Außerdem erinnert das stetige Trommelgeräusch an das Pochen eines Gegenstandes auf Glas und wirkt somit, in seiner Beziehung zum Text, auch aufständisch. Des Weiteren entsteht durch das pochende Geräusch eine verwunschene, vernebelte und etwas sphärische Stimmung, welche dem Gegenstand des Traumes angemessen scheint.

Nachdem sich die ersten Strophen durch eine ruhige Melodie, gedehnte Wörter am Versende und einen eher schleppenden Rhythmus auszeichnen, findet vor der vierten Strophe, parallel zur inhaltlichen Veränderung, eine musikalische Wendung statt. Dieser Wandel wird durch ein kurzes Orgelsolo eingeleitet, das stechend, hallend und beinahe unangenehm klingt. Korrespondierend mit dem Mondlicht auf der inhaltlichen Seite, leitet die Orgel mit an Nadelstiche gemahnenden Klängen den Prozess der Erkenntnis beim lyrischen Ich ein. Entsprechend der unangenehm schrillen Klänge ist auch das Realisieren seiner Lage für das lyrische Ich eine schmerzhaft Erfahrung. Seiner Wachheit und „Ent-Täuschung“ wird durch das Brüllen des Sängers in den folgenden Versen (*Merkte ich mein Schatten fehlt/ Und es wuchs der Hass; V.18 f.*) Ausdruck verliehen. Zudem sticht das Lexem „Hass“ in seiner Direktheit und Schärfe heraus. An diesem Punkt endet auch das Trommelgeräusch. Stattdessen begleitet nun ein Schlagzeug mit stetigem Schlagen die letzte Strophe, in welcher das lyrische Ich die gläsernen Wände zertrümmert und dabei selbst zu Bruch geht. Der starke Rhythmus wirkt militant und so scheint es, als hätte das anfängliche Pochen bereits die Eskalation, das Einschlagen der gläsernen Wände, angekündigt.

Auf die letzte Strophe folgt ein Schlagzeugsolo, das von klirrenden Orgeltönen begleitet wird. So befreit sich nicht nur das lyrische Ich aus seinem gläsernen Gefängnis, sondern parallel dazu bricht auch das Schlagzeug aus der bisherigen Monotonie und seinem strengen Rhythmus aus. Inhaltlich ist nun ein Ende erreicht, denn das lyrische Ich liegt am Boden, aber die musikalische Dynamik wird aufrecht erhalten. Analog zur inhaltlichen und musikalischen Veränderung entwickeln sich auch die Verben im Verlauf des Songs. So sind die wenigen Verben zu Beginn zunächst überwiegend statischer Art: *sehen; sitzen; sein; sehen; sein* und werden im Verlauf des Songs zunehmend dynamisch: *machen, stoßen, aufwachen, rauskommen, fallen, fehlen, wachsen,*

schlagen, zerbrechen, fallen. Damit zeigt sich der beschriebene Wandel auch auf der lexikalischen Seite.

In *Glastraum* wird durch semantische, morphologische, syntaktische und tonale Aspekte der Form eine Wirkung entfaltet. In der Analyse wurde ersichtlich, dass die Bedeutung nicht losgelöst vom Gegenstand des Songs existiert. Da das Lied jedoch in der DDR entstanden ist, sollte der sogenannte Kontext nicht außer Acht gelassen werden, sondern im Sinne Dobstadt & Riedners (vgl. 2013: 235) als weitere Ebene der Bedeutungsbildung betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass sich das im Jahre 1983 veröffentlichte Lied *Glastraum* großer Popularität erfreute. Die erfolgreiche Platzierung in der DDR-Hitparade verwundert aufgrund der enthaltenen Themen und dem Artikulieren der Gefühle vieler DDR- Bürger kaum. Die Zeilen *Und wenn ich durch die Wände sah/ Da waren Blumen im Gras/ Doch wenn ich nur einen Schritt gemacht/ Stieß ich schon gegen Glas* (V.9-12) beschreiben eine Enge, in der nicht ein einziger Schritt gemacht werden kann, ohne einen Widerstand zu spüren. Mit dem Ausdrücken von Ohnmacht und Unfreiheit beschreibt der Song vermutlich ein Lebensgefühl allerer, die sich in der DDR eingesperrt fühlten. Das lyrische Ich konnte aus seinem Glashauss nach draußen blicken, hinauszuschreiten blieb ihm jedoch verwehrt. „Rausschauen“ und dabei zu sehen, wie das Leben außerhalb aussah, war in der DDR möglich, da fast überall Westfernsehen empfangen werden konnte. Dass sich der Sprecher selbst als gläsern beschreibt und letztlich zerbricht, deutet auf ein Gefühl von Identitätsverlust hin. Zudem lässt es sich als Anspielung darauf verstehen, dass ein ausgeprägter Individualismus unerwünscht war. Eine Andeutung der jeden Bereich des persönlichen Lebens durchdringenden Kontrolle findet sich auch in den gläsernen Haaren des lyrischen Ichs. Denn als nach einem *Rolling Stones*-Konzert im Jahre 1965 in Westberlin randaliert wurde und es zu gewaltsamen Auseinandersetzungen kam, konnte die Polizei langhaarige Jugendliche unter der Auflage einbestellen, sich die Haare schneiden zu lassen (vgl. Hintze 2014: 10 f.). Dies war ein beliebtes Mittel des Staates, um nicht-konforme Bürger zu maßregeln und gerade die in vielen Fällen langhaarigen Bandmitglieder und deren Fans zu kontrollieren.

Dieses Handeln lässt sich vor dem Hintergrund erklären, dass die DDR-Führung im Schaffen von Rockbands die Gefahr der „akustischen Kriegsvorbereitung“ sah, wie es Walter Ulbricht nannte (vgl. Mitteldeutscher Rundfunk 2009). Diese galt es natürlich auf allen Ebenen zu verhindern. Eine weitere Parallele zwischen dem Song und der Realität war, dass man als DDR-Bürger bei dem Versuch, sich gegen das Eingesperrtsein aufzulehnen, seine Existenz gefährdete. Im Song

überlebt das lyrische Ich den Fluchtversuch nicht: *Doch auch ich in Scherben fiel/ Und am Boden lag* (V.22 f.). Wie im Songtext angedeutet, riskierte man in der DDR bei Fluchtversuchen sein Leben. In der Analyse wurde deutlich, wie vielseitig und zum Teil auch widersprüchlich Bedeutung als ein Effekt der Form entsteht, die sichtbar wird, wenn der Fokus auf die Nachricht als solche gerichtet wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass ebendiese Möglichkeit der vielfältigen Deutung des Songs aufgrund der Literarizität vor der Zensur schützte. Denn dadurch rückt der Song Verse wie *Wie komm' ich raus* in eine verallgemeinerte und zeitlose Dimension, was *Glastraum* ein subversives Potential verleiht.

4.2 *Karat: Albatros* (1979)

Der Titel des im Jahre 1979 veröffentlichten Publikumserfolgs gibt Aufschluss über das thematische Zentrum des Songs: So erzählt dieser von der Vogelart der Albatrosse und ihren Eigenschaften. Als übergreifendes Thema handelt er jedoch, wie auch *Citys Glastraum*, von Gefangenschaft, Aufbegehren und dem Verlangen nach Befreiung. Schon bei der Erstrezeption von *Albatros* lässt sich kaum die thematische und musikalische Steigerung überhören. Zu Beginn ist das Lied noch sehr ruhig, fließend und sanft und hat einen erzählenden Charakter. Im weiteren Verlauf gewinnt der Song jedoch deutlich an Dynamik, da weitere Instrumente hinzukommen, bis die immer ungezügelter werdenden Rocksounds sogar mit einem Orchester fusionieren. Zudem verleiht der Sänger der inhaltlichen Steigerung mit zunehmender Kraft und Lautstärke seiner Stimme Nachdruck. Durch die genannten formalen Aspekte wird unterstrichen, wovon der Song handelt: von Befreiung. So kommt bereits bei der erstmaligen Rezeption des Liedes ein dynamischer und öffnender Gestus zum Ausdruck.

Des Weiteren erhält der Song durch die Aneinanderreihung von grammatisch einfachen Sätzen, welche die Fähigkeiten und Aktivitäten des Albatros beschreiben, einen narrativen Charakter. Dies mag der Grund sein, weshalb beim ersten Hören nur schwer ein klarer Strophenaufbau zu erkennen ist. Bei genauer Betrachtung des Textes lässt sich dennoch ein Verhältnis von Strophen und Refrain nach dem Schema: *Strophe 1 - Refrain - Strophe 2 - Refrain* erkennen. Dabei erstreckt sich die erste über zehn und die zweite Strophe über insgesamt neunzehn Verse. Darüber hinaus ist die große Zahl an Substantiven evident, die sich durch den gesamten Text ziehen und das lyrische Bild, das geschaffen wird, bestimmen.

In der ersten Strophe dienen die Nomen vorrangig der Charakterisierung des Albatros': *Vogel; Matrosen; Herrscher; Erde; Südpol; Norden; Ziel; Albatros; Grenzen; Würde; Lüfte; Gott;*

Schiffe; Hochsee; Klippen; Flug; Weg; See; Stürme. Die in der zweiten Strophe enthaltenen Substantive beschreiben die Gefangenschaft des Vogels und dessen Befreiung daraus: *Schlingen; Tücke; List; Schwingen; Meer; Herrscher; Sklaven; Erde; Los; Ufer; Flug; Albatros; Symbol; Weite; Macht; Freie; Kraft; Flügel; Schlösser; Riegel; Fesseln; Ketten; Wände; Zwingen; Wolken; Blei; Blitze; Schwingen; Hindernis; Weg; Orkan.* Im Refrain beziehen sich die Nomen auf die den Albatros umgebenden Kräfte: *Stürme; Gewalt; Ozeanen; Feuer; Freiheit; Meere.*

Hinsichtlich der Substantive lässt sich eine zwischen diesen bestehende semantische Ähnlichkeit feststellen. Denn die Mehrzahl der Nomen kann in verschiedene Sinnbezirke unterteilt werden. Darunter fallen Elemente (z.B.: Feuer V. 13; Lüfte V. 7, Erde), Naturgewalten (z.B.: Stürme V. 11; Blitze V. 31, Orkan V. 33) und Abstrakta (Würde V.6; Freiheit V. 14, Tücke V.16, Kraft V. 26). Offensichtlich wird im Songtext das Prinzip der Äquivalenz (vgl. Jakobson 1971: 153) durch semantische Nähe und damit durch Wortfelder umgesetzt. Indem die ästhetische Form der Sprachverwendung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird, wird sichtbar, dass die genannten Nomen ein natürliches, unzeitgemäßes und episches Bild erschaffen und an Märchen oder Sagen erinnern. Auf diese Weise inszeniert der Text eine (scheinbare) Distanz zur heutigen modernen Lebenswelt. Besonders deutlich wird dies in den folgenden Versen: *Doch wenn er gefangen/ in armdicken Schlingen mit Tücke und List* (V. 15 f.). *Armdicke Schlingen* drücken nicht nur aus, dass gewaltsamer vorgegangen wird als nötig, um einen Vogel zu fesseln. Sie stehen darüber hinaus im starken Kontrast zu der Art und Weise, wie Gefangenschaft in der modernen Welt umgesetzt wird. Es lässt sich festhalten, dass der Text damit spielt, auf einer formalen Ebene Distanz zu schaffen und einen offensichtlichen Bezug zur Lebenswelt seiner Rezipienten zu verneinen. So greift er Themen wie das Gefühl des Eingesperrtseins auf und deutet sie künstlerisch um, indem er durch den scheinbar ausschließlichen Kontext der Naturgewalten Zeitlosigkeit simuliert. Ein weiteres Beispiel dafür sind die vom Albatros gesprengten Ketten und die aus Wolken geformten *Wände* und *Zwingen*, die sich ihm in den Weg stellen (vgl. V. 29 f.). Auch diese Verse spielen mit einer scheinbaren Entfernung zur realen Welt, denn trotz der Wortwahl, die eine solche Distanz inszeniert, kann sich im Song wiederfinden, wer sich eingesperrt fühlt. Eben darin besteht die subversive Kraft von *Albatros*.

Darüber hinaus wird die Natur an einigen Stellen im Text in personifizierter Weise dargestellt. So steigt der Text ein mit dem *zum Herrscher gekrönten* Albatros (vgl. V. 2), der wie ein Gott durch die Lüfte *wandert* (vgl. V. 7). Im weiteren Verlauf reagiert das Meer auf die Gefangenschaft des Vogels, indem es *trauert* und seinen *Herrscher*, den Albatros, *vermisst* (vgl. V. 18). Ferner *ruft* ihn

die Weite (vgl. V. 25), woraufhin er seine Fesseln *sprengt* (vgl. V. 27). Auch die dem Albatros feindlich gesonnenen Naturgewalten werden personifiziert, als ihn Blitze *schlagen* (vgl. V. 31) und ihn Zwingen aus Wolken *ergreifen* (vgl. V. 30). Durch die Personifikationen hat es den Anschein, als handle der Text von Menschen. Ebenfalls für die Bedeutungsbildung relevant ist das im Text verwendete Stilmittel des Pars pro toto. Dabei wird ein einzelner Albatros im Singular stellvertretend für die gesamte Vogelart verwendet, als sei von einem spezifischen Vogel die Rede: *Doch ruft ihn die Weite, die endlose Kraft/ er schwingt seine Flügel, sprengt Ketten und Riegel* (V. 25 ff.). Die Verwendung des Stilmittels Pars pro toto unterstreicht die zuvor dargelegte Personifikation des Vogels. Auch dadurch scheint es, als könne der Song von einem Menschen handeln.

Wie zuvor *Glastraum* enthält auch *Karats Albatros* eine Steigerung, die sich auf mehreren Ebenen äußert und in der Untersuchung formaler Muster des Songs zum Vorschein kommt. Sie soll im Folgenden dargelegt werden, um zu zeigen, inwiefern die formalen Aspekte des Songs Bedeutung konstituieren. Analog zur inhaltlichen Entwicklung vollzieht sich eine musikalische Dynamisierung. So beschreibt die erste Strophe den Albatros als einen würdevollen (vgl. V. 6), gottgleichen (vgl. V. 7), ausdauernden (vgl. V. 4) und starken Vogel (vgl. V. 11 ff.), der Schiffen selbst im Sturm über die Meere folgt (vgl. V. 8) und dabei enorme Entfernungen zurücklegt. Eingeleitet wird dies von einem sphärischen instrumentalen Intro, in das zunächst die tiefe, sanft klingende Stimme des Sängers einsetzt, bald gefolgt von den gezupften Klängen einer akustischen Gitarre und mehreren Streichern (vgl. V.6 f.). Die schlichte, aus wenigen Tönen bestehende Melodie unterstützt den narrativen Charakter des Textes und erinnert an die darin beschriebene Weite, die der Vogel in Freiheit durchsegelt. Eine erste Steigerung erfolgt sodann im Refrain: *Und krachen die Stürme mit rauer Gewalt/ Auf den Ozeanen so unendlich weit/ Dann fliegt er mit Feuer und steigt ungeheuer/ Zur Freiheit der Meere* (V. 11 ff.).

Nun erklingt auch die Stimme des Sängers rauer und kräftiger, was die beschriebene Stärke und Widerstandsfähigkeit des Vogels unterstreicht. Nicht nur der Albatros *steigt ungeheuer* (V.13), auch die Melodie des Gesangs steigt simultan um mehrere Töne an. Ferner wird das Lexem *Freiheit* (V.14) emphatisch durch Lautstärke und Dehnung hervorgehoben und vom Sänger beinah gerufen, was dem Vers einen fordernden und sehr sehnsüchtigen Gestus verleiht, der nach Lösener & Siebauer durch den Akt des Vortragens erfahrbar wird (vgl. 2014: 18). Die zweite Strophe handelt von der schlimmsten Erfahrung des Albatros': *Gefangensein heißt für ihn Tod* (V. 19). Das einsilbige Wort *Tod* wird einzeln abgesetzt und auf zwei Noten gedehnt, sodass es in der

Performance des Singens zweisilbig ist (*To-od*). Die emphatische Akzentuierung dieses Verses erweckt den Anschein, es handele sich hierbei um die wichtigste Stelle des Songs. Mit der Beschreibung der Gefangenschaft des Albatros' wird die Musik zunehmend wild und die fast rufende, klagende Stimme wird von E-Gitarren- und Schlagzeugsounds begleitet. Die nun eher zornig anmutenden Klänge stellen einen großen Kontrast zur eingangs vorherrschenden friedlichen Stimmung dar. Diese friedvolle, positive Atmosphäre wird erst wieder erreicht, nachdem der Albatros die *Schlösser und Riegel der Fesseln und Ketten* sprengte (vgl. V. 27), worauf ein zunächst sanfter, instrumentaler Einschub folgt. Dieser sphärische Part gewinnt in seinem Verlauf an Dynamik und Kraft und erinnert, wie bereits das Intro, an endlose Weite, was den Eindruck vermittelt, dass sich der Albatros wieder in gewohnter Manier frei bewegen kann.

Auf den Instrumentalpart folgt, im letzten Teil des Songs, eine Anhäufung von Versen, die von weiteren Kräften berichten, welche den Albatros in seiner Freiheit behindern: *Und türmen sich Wände/ Und greifen ihn Zwingen aus Wolken wie Blei/ Und schlagen ihn Blitze/ Er kämpft mit den Schwingen das Hindernis frei. Er findet den Weg auch im Orkan* (V.29 ff.). Mit der Flucht in die Freiheit gelingt dem Vogel das scheinbar Unmögliche. Selbst die Blitze, die ihn treffen, können dem Albatros nichts anhaben. Das rhetorische Stilmittel der Anapher, welches hier durch die dreimalige Wiederholung der Konjunktion „Und“ am Versanfang umgesetzt wird, steigert den Eindruck der scheinbaren Unmöglichkeit seiner Flucht. Der musikalische Höhepunkt wird im Refrain erreicht, als der Albatros, seiner Natur entsprechend, wieder frei über die Ozeane segelt. Nicht nur die Stimme des Sängers, auch die Melodie steigt an, als sich der Vogel in die Lüfte erhebt *Dann fliegt er mit Feuer und steigt ungeheuer/ Zur Freiheit der Meere* (V. 36 f.).

Die im Text vorhandenen Verben unterstützen den inhaltlichen und musikalischen Kulminationspunkt. Dies verdeutlicht die Tatsache, dass die äußere Form ästhetischer Medien nicht neutral, sondern maßgeblich an der Bedeutungsbildung beteiligt ist (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 233). So fällt bei näherer Betrachtung der Verben auf, dass diese im Verlauf des Liedtextes zunehmend kämpferischer Art sind: *fliegen; segeln; durchwandern; folgen; suchen; krachen; steigen; brechen; rufen; stürmen; schwingen; sprengen; türmen; greifen; schlagen; freikämpfen; finden*. Weiterhin gilt der Albatros als Symbol der Freiheit und Stärke und sein Erscheinen wird bereits seit der Antike als gutes Omen gesehen (vgl. Butzer 2012: 12). Die dem Albatros zugeschriebene Kraft wird im Songtext mittels Übertreibungen zur Geltung gebracht. Gleich zu Beginn wird der Vogel mit einem Gott verglichen (vgl. V. 7), der nicht nur *um die Erde* fliegt (vgl. V. 3), sondern auch *vom Südpol nach Norden* (V. 4). Mit seiner maßlosen Kraft (vgl.

V. 26) sprengt er sogar *Schlösser und Riegel der Fesseln und Ketten* (V.27 f.), was die Eigenschaften eines Vogels übersteigt. Auf übernatürliche Kräfte deutet auch die Beschreibung hin, dass ihn Blitze nicht töten können (vgl. V. 31) und er mit Feuer fliegt (V. 13). Die zahlreichen Substantive, die im Text Gefahr und Gefangenschaft beschreiben, verweisen auf eine dem Vogel übergeordnete Kraft. Dennoch wird nicht der Eindruck von Unterlegenheit vermittelt, wofür sicherlich die genannten Übertreibungen verantwortlich sind.

Weiterhin wird im Song die Möglichkeit einer klaren Gut-und-Böse-Zuordnung verneint, denn sowohl die Taten der Menschen als auch das Wirken der Naturgewalten sind ambivalent. Im Text werden Menschen in unterschiedlichen Lagen gegenübergestellt, die sich mit dem Albatros identifizieren. So wurde er einerseits von Matrosen *zum Herrscher gekrönt* (vgl. V. 2), die sich, genau wie der Vogel, unabhängig von Grenzen durch die Welt bewegen (vgl. V. 2). Dem gegenüber stehen die Sklaven, die den Vogel zu ihrem Symbol machten, als dieser gefangen war, wie sie selbst: *Die Sklaven der Erde/ verhöhnt und geschunden, sie teilten sein Los/ Wenn er lag gefesselt/ verblutend am Ufer; gebrochen sein Flug: Der Albatros war ihr Symbol* (V.20 ff.). So scheint es, als seien die Menschen dem Albatros wohlgesonnen. Im Widerspruch dazu stehen jedoch die *armdicken Schlingen*, die ihn am Fliegen hindern. Es ist anzunehmen, dass für diese *Tücke und List* (V. 16) ebenfalls die Menschen die Verantwortung tragen. Auch die stark personifizierte Natur, die den gesamten Text durchdringt, zeigt sich ambivalent. Sie stellt den natürlichen Lebensraum des Albatros' dar. Darüber hinaus trauert das Meer ob seiner Abwesenheit (vgl. V. 18 f.). Des Weiteren fliegt er mit Feuer (vgl. V. 13) und wird von der Weite gerufen (vgl. V. 25). Jedoch wenden sich die Naturgewalten gleichermaßen gegen den Albatros, als sein Flug durch die *raue Gewalt* der Stürme (vgl. V. 11) erschwert, durch Blitze (vgl. V. 30) schier unmöglich gemacht wird und aus Wolken geformte Zwingen drohen, ihn zu ergreifen (vgl. V. 29). Es wird der Eindruck erweckt, als wende sich sein Habitat in feindlicher Haltung gegen ihn, was per se widersprüchlich und falsch erscheint.

Die Tatsache, dass im Text ein Individuum im vertrauten Lebensraum seiner Freiheit beraubt wird und ein Entkommen unmöglich scheint, lässt sich als Parallele zu den Verhältnissen in der DDR, aus der der Song stammt, betrachten. So wurde „Albatros“ im Jahre 1979 und damit zehn Jahre vor dem Mauerfall von der Berliner Gruppe *Karat* veröffentlicht, die zu den erfolgreichsten Rockbands der DDR gehört. Aufgrund der korrelierten Themen verwundert es kaum, dass „Albatros“ noch im selben Jahr den dreizehnten Platz der DDR-Hitparade erreichte (vgl.

Deutsche Mugge o.A.). Und auch in der Bundesrepublik erfreute sich der Song großer Beliebtheit: Dort wurde die LP im Jahre 1984 mit der goldenen Schallplatte ausgezeichnet (vgl. Karat Band o.A.). Wie bereits erläutert wurde, erschafft der Text mittels der zahlreichen Substantive, die in erster Linie Naturgewalten, Elemente und Abstrakta bezeichnen, eine sehr malerische Sprache. Dies kommt in den folgenden Versen besonders zum Ausdruck: *Dann fliegt er mit Feuer* (V.13) oder *Und türmen sich Wände/ Und greifen ihn Zwingen aus Wolken wie Blei/ Und schlagen ihn Blitze; Er kämpft mit den Schwingen das Hindernis frei* (V. 29 ff.). Auf diese Weise kreiert der Text eine vordergründige Distanz zur Lebenswelt seiner Rezipienten und war somit offenbar zu banal, um von der Staatlichen Kommission für Kunstangelegenheiten der DDR zensuriert zu werden. Jedoch handelt es sich nur um eine scheinbare Distanz, denn das dem Albatros im Songtext Widerfahrende bietet auf einer abstrakten Ebene ein enormes Identifikationspotential. Somit konnte er sicherlich für all diejenigen an politischer Relevanz gewinnen, die ihn „zwischen den Zeilen“ lasen. Beispielsweise stimmten die wörtlich verstandenen *armdicken Schlingen* (V. 16), die den Albatros fesseln, zwar nicht mit der Realität der DDR überein, dennoch gemahnen sie im übertragenen Sinne an das Gefühl, der individuellen Freiheit beraubt zu werden.

Die Untersuchung des Songs „Albatros“ unter dem Blickwinkel der Literarizität legt offen, auf welche Weise Sprache in bestimmten Kontexten wirken kann und dass sich die äußere Form ästhetischer Medien durch Ambivalenz auszeichnet, wodurch sie in Zeiten der Zensur der Tarnung dient und somit subtile Formen politischer Statements ermöglicht. Es ist anzunehmen, dass es *Karat* aufgrund der trivialen äußeren Gestalt des Liedes gelang, die Zensur zu umgehen. Der Albatros, der sich aus den Ketten seiner Gefangenschaft befreit, obwohl dies unmöglich scheint, wird im Song zu einem Freiheitssymbol stilisiert. Der Vers *Gefangen sein heißt für ihn Tod* (V.19) scheint den Kern des Textes darzustellen und erinnerte damalige Rezipienten womöglich an das räumliche und intellektuelle Eingesperrtsein in der DDR. Im Unterschied zu den Bürgern der DDR kennt der *Albatros keine Grenzen*. (vgl. V. 5). Die Art und Weise, wie der Sänger den Widerstand des Albatros’ beschreibt, und die Tatsache, dass es der Vogel schafft, sich gegen die scheinbare Übermacht durchzusetzen und sich zu befreien, verleiht dem Text einen geradezu appellativen Gestus.

Es wurde beleuchtet, wie der Song *Albatros* mittels der ambivalenten äußeren Form, die den scheinbar ausschließlichen Kontext von Naturgewalten vortäuscht, einerseits Distanz zur Lebenswelt seiner Rezipienten fingiert und dennoch, auf einer abstrakten Ebene, enormes

Identifikationspotential bietet. Indem unter anderem die Substantive ein unzeitgemäßes lyrisches Bild erschaffen, werden gegebene Verhältnisse und herrschende Normen aus dem Leben der damaligen Rezipienten „künstlerisch umgedeutet“ (Flohé & Schmoliner 2006: 4). Dadurch schafft der Text ein „Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und künstlerisch gestalteter Möglichkeit“ (Spinner 2008: 17). Darin, die Realität künstlerisch umzudeuten, wird das subversive Potential des Songs im Sinne einer „spielerische[n] Interventionsmöglichkeit auf einer Mikro-Ebene“ gesehen (Ernst 2013: 74).

4.3 *City: Wand an Wand* (1987)

Das im Jahre 1987 in der DDR veröffentlichte Lied *Wand an Wand* der Ostberliner Band *City* hat Sehnsucht und ungewollte Distanz zwischen zwei Personen zum Inhalt. So drückt der Song den Wunsch des lyrischen Ichs und sein Bedürfnis nach Annäherung an eine Person aus, die sich zwar einerseits räumlich ganz in seiner Nähe befindet, aber dennoch unerreichbar und gewissermaßen fremdartig zu sein scheint: *Wie aus einem ander'n Land* (V. 3). Der Grund für die Unüberwindbarkeit der Trennung der beiden Menschen wird im Text nicht explizit benannt. Auffällig ist jedoch die Betonung einer Wortgruppe, die den Song gleichermaßen betitelt: *Wand an Wand*. Dieser Vers wird durch seine häufige Wiederholung in den Vordergrund gerückt und steht somit im Zentrum des Songs. Aufgrund des darin umgesetzten rhetorischen Stilmittels des Kyklos' ist die Phrase besonders eingänglich. Dabei wird der Vers durch die Wiederholung eines Wortes (hier: *Wand*) nach dem Schema X....X umrahmt. Dieses umrahmende Stilmittel verleiht den Strophen einen sehr dichten, umschließenden Charakter und so wird der Eindruck gefestigt, dass auch das lyrische Ich von Wänden umschlossen ist.

Ferner wird im genannten Vers durch die Dopplung auf der formalen Ebene eine Zweigliedrigkeit geschaffen, welche die auf der inhaltlichen Ebene behandelte Dichotomie widerspiegelt. Diese semantische Zweiteilung besteht nicht nur zwischen den im Text auftretenden Personen, sondern sie findet darüber hinaus Ausdruck im Spannungsfeld zwischen deren Nähe auf der einen und Distanz auf der anderen Seite. Zudem produziert die Phrase *Wand an Wand* ein poetisches Bild zweier Geraden, die sich zwar nebeneinander befinden und dennoch, aufgrund ihrer Parallelität, lediglich koexistieren, ohne jemals einen Schnittpunkt zu bilden. Obwohl rein sprachlich eine Zweigliedrigkeit geschaffen wird, gehören die bezeichneten Wände dennoch zu ein und derselben Sache. Dies verdeutlicht, dass die Phrase *Wand an Wand* so vieldeutig ist, wie die Beziehung der beiden Personen, von denen der Song handelt. Deren Verhältnis ist zum einen durch Nähe und

scheinbare Vertrautheit gekennzeichnet, was besonders in den ersten Versen zum Ausdruck kommt. Darin wird eine sehr intime räumliche Situation geschildert: *Mein Bett steht zwanzig Zentimeter neben deinem/ Meine Lampe könnte gut bis in deine Stube scheinen* (V. 1f.). Diese Verse erwecken den Anschein, als handele es sich um eine intime oder familiäre Beziehung. Die durch die geschilderte Wohnsituation ausgedrückte Intimität wird in der dritten Strophe noch intensiviert:

Wenn du nachts nicht schlafen kannst, drehst du dich zu mir herüber/ Und ich kühle deine Stirn und weiß nichts von deinem Fieber (V. 9f.).

Diese Verse verbinden sich mit der Vorstellung einer Liebesbeziehung, da es so scheint, als teilten sich das lyrische Ich und die andere Person ein Bett. Darüber hinaus kümmert es sich um seine(n) Geliebte(n), wenn er oder sie von Schlaflosigkeit und Fieber gequält wird. Im Widerspruch dazu steht die Tatsache, dass das lyrische Ich diese tröstende und unterstützende Funktion im genannten Vers übernimmt, ohne die Ursache für das Leid zu kennen, denn es weiß nichts vom Fieber der anderen Person. So behandelt es die Symptome, ohne deren Ursache zu kennen. Das erzeugt den Eindruck, dass das lyrische Ich mit den Problemen, die es umgeben, umgeht, ohne über ein tieferes Verständnis zu verfügen. Trotz ihrer räumlichen Nähe zueinander scheint auch das Wissen des lyrischen Ichs über sein unbekanntes Gegenüber nur oberflächlich zu sein. Aufgrund seiner Position kennt das lyrische Ich lediglich den Namen sowie den Klang der Stimme, den es durch die Wände vernimmt. Letzteres wird in der zweiten Strophe deutlich: *Wie du heißt, steht an der Klingel, und ich kenne deine Stimme/ Vom Guten Morgen an der Haustür. Manchmal höre ich dich singen* (V. 5f.). Der Text lässt vermuten, gewiss ohne dies explizit zu nennen, dass es sich bei der anderen Person um einen Nachbarn oder eine Nachbarin handelt.

Auf jede der vier enthaltenen Strophen erfolgt der Refrain, der teilweise mit leichten Abweichungen realisiert wird, aber in seiner Grundform bestehen bleibt: *Wenn du lachst, klingt es herüber wie aus einem ander'n Land/ Wand an Wand/ Wand an Wand*. Das rhetorische Stilmittel des Vergleichs dient für gewöhnlich der Verdeutlichung beziehungsweise der näheren Beschreibung einer Sache oder eines Gegenstands. Statt etwas zu verdeutlichen, lässt dieser Vers die Rezipienten eher „stolpern“, da er in sich widersprüchlich ist. Es wird der Anschein erweckt, als passe das Gesagte nicht zusammen. Denn erstens klingt Lachen in jedem Land gleich und

zweitens ist anzunehmen, dass man die Stimme einer Person, die sich in einem anderen Land befindet, aufgrund der Entfernung nicht vernehmen kann.

Ferner wird in den Strophen die räumliche Nähe zwischen den beiden Personen geschildert. Dass das Lachen der anderen Person dennoch *herüber klingt, wie aus einem ander'n Land* (V. 3) erscheint paradox und widersinnig. Daher stellt sich die Frage, ob die andere Person, trotz ihrer räumlichen Nähe, womöglich anders und gar fremdartig ist. Diese im Subtext des Liedes enthaltene Unkenntnis und Ungewissheit sucht das lyrische Ich offenbar zu beseitigen: *Wollen wir uns kennenlernen, müssen wir das Haus verlassen* (V. 15). Die Pronomen *wir* und *uns* implizieren zudem, dass diese Absicht auf Gegenseitigkeit beruht. Auffällig ist jedoch, dass es sich beim genannten Vers um eine konditionale Satzverbindung handelt, welche lediglich eine *Möglichkeit* ausdrückt, die das lyrische Ich zu durchdenken scheint. So ist die Option des gegenseitigen Kennenlernens an die Bedingung geknüpft, das eigene Haus und damit den vertrauten Lebensraum zu verlassen. Durch das Modalverb *müssen* wird suggeriert, dass diese Notwendigkeit nicht auf Freiwilligkeit beruht (V. 15). Ob sich das lyrische Ich dazu entscheidet, sein Haus zu verlassen, um die andere Person kennenzulernen, bleibt offen.

Die dritte Strophe weicht aufgrund einer veränderten Umsetzung des Refrains von den übrigen Strophen ab. Statt wie in der ersten, zweiten und letzten Strophe zu lachen, weint die vom lyrischen Ich ersehnte Person darin: *Und du weinst, wie aus einem ander'n Land/ Wand an Wand/ Wand an Wand* (V.12f.). Auch hinsichtlich der musikalischen Umsetzung weicht die dritte Strophe von den übrigen ab. Die überwiegend schlichte und aus wenigen Motiven zusammengesetzte Melodie, die den Eindruck von anhaltender Kontinuität erweckt, gewinnt in der dritten Strophe an Dynamik. Realisiert wird dies durch eine reichere Instrumentierung und einen nachdrücklicheren Einsatz der Stimme des Sängers. Außerdem weist die Melodie leichte Abweichungen auf, was so wirkt, als werde in dieser Strophe der Kulminationspunkt erreicht. Dieser Eindruck wird dadurch gestärkt, dass es sich hier, im Gegensatz zu den übrigen Refrainvarianten, nicht um eine konditionale Satzkonstruktion handelt. So wird in der ersten, der zweiten und in der vierten Strophe anhand einer konditionalen Satzverbindung eine Möglichkeit beschrieben, die an eine Bedingung geknüpft ist: *Wenn du lachst, klingt es herüber wie aus einem ander'n Land*. Dagegen entfällt eine solche Bedingung in der dritten Strophe: *Und du weinst, wie aus einem ander'n Land* (V. 12).

Dies scheint vom lyrischen Ich nun als Tatsache erkannt zu werden und so lässt es sich vermuten, dass es die Dinge nun klarer sieht. Der darauffolgende Vers ist aufgrund seiner äußeren Gestalt

besonders eingängig: *Und dieselben gelben Nelken welken von den Wänden* (V.13). Hierin wird durch phonetische Nähe zwischen den Anfangssilben der wiederholten Wörter das Prinzip der Äquivalenz (vgl. Jakobson 1971: 153) umgesetzt. Zur Semantik des Verses lässt sich weiterhin festhalten, dass Nelken in literarischen Texten laut dem *Metzler Lexikon literarischer Symbole* unter anderem als Symbol für eine noch unerfüllte Liebe und als Vorbote für die spätere Zusammenkunft der Liebenden gelten (vgl. Butzer 2012: 295). Zudem sei die Bedeutung von Nelken in der westlichen Literatur von deren Farbe abhängig, wobei Gelb für Neid, Leid und Vergänglichkeit steht (vgl. ebd.: 147). Eine mögliche Interpretation des Verses auf Grundlage literarischer Symbole stellt die Ankündigung einer „Zusammenkunft der Liebenden“ dar und somit die Möglichkeit, trotz der bestehenden Barriere aufeinanderzutreffen. Ob es letztlich dazu kommt, lässt der Text jedoch offen. Nicht nur die gelbe Farbe der Nelken symbolisiert Vergänglichkeit (vgl. Butzer 2012: 147), sondern auch die Tatsache, dass diese *von den Wänden welken* (vgl. V. 13). So scheinen die Blumen das nahende Ende eines Zustandes anzukündigen, der womöglich (aufgrund der gelben Farbe der Nelken) durch Neid und Leid gekennzeichnet ist. Auf diese Weise führt der Text auf eine Veränderung des Status Quos hin.

Der Fokus auf der ästhetischen Sprachverwendung zeigt auf, dass analog dazu in der Wortwahl eine Wende ausgedrückt wird. Denn der Wunsch des lyrischen Ichs nach Annäherung an sein unbekanntes Gegenüber äußert sich in der Wahl der Personal- und Possessivpronomen. Anhand dieser werden die beiden Personen innerhalb der ersten drei Strophen wie zwei entgegengesetzte Pole gegenübergestellt: *mein, deinem* (V.1); *meine, deine* (V.2); *du* (V.3); *du, ich, deine* (V.5); *ich, dich* (V. 6); *du* (V. 7); *du, du dich, mir* (V.9); *ich deine, deinem* (V.10) und *du* (V.12). Im Kontrast dazu stehen die Pronomen der vierten und letzten Strophe, die Gemeinschaft ausdrücken: *wir uns* (V.14); *wir uns* und *wir* (V.15). So spiegeln die Pronomen im Verlauf des Textes die vom lyrischen Ich gewünschte Annäherung und Vereinigung wider. Auf diese Weise wird auf einer formal-sprachlichen Ebene Einheit und Gegenseitigkeit suggeriert. Hinzu kommt, dass die bereits erörterte Phrase *Wand an Wand* zum Ende hin an Präsenz gewinnt, indem sie nach jeder Strophe ein zusätzliches Mal wiederholt wird. So singt der Sänger den Vers nach der ersten Strophe zwei Mal, nach den folgenden beiden Strophen je vier Mal und wiederholt ihn nach der letzten Strophe sogar fünf Mal. Aus dieser Zunahme resultiert der Eindruck, dass sich das lyrische Ich, parallel zu seinem Wunsch nach Annäherung, seiner Situation immer bewusster wird. Zeitgleich zu dieser Erkenntnis scheint seine Unzufriedenheit zu wachsen. Die genannten Eindrücke werden sichtbar,

indem die semantischen, morphologischen und syntaktischen Aspekte der Form und deren Zusammenspiel untersucht werden.

Zudem darf die Tatsache, dass *Wand an Wand* im Jahre 1987 durch die Ostberliner Band *City* veröffentlicht wurde, darf nicht unberücksichtigt bleiben. Wie bereits erläutert wurde, soll der sogenannte Kontext jedoch in Hinblick auf die Songtexte nicht als etwas betrachtet werden, das selbst mit Bedeutung versehen ist, sondern in der Analyse im Sinne Dobstadts & Riedners (vgl. 2011: 11) als weitere Ebene der Bedeutungsbildung berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass *Wand an Wand*, im Gegensatz zu den zuvor behandelten Songs *Glastraum* und *Albatros*, nicht von Flucht und Gefangenschaft handelt. Vielmehr drückt der Song eine starke Sehnsucht aus, die sich in einer dem lyrischen Ich noch unbekannten Person manifestiert. Dass die beiden Personen voneinander getrennt sind, wird anhand zahlreicher Widersprüche als paradox entlarvt. So scheint jedes Detail der Tatsache, dass sich die beiden Personen trotz ihrer räumlichen Nähe nie begegnen, widersinnig. Obwohl das lyrische Ich gar die Stirn der offenbar im selben Bett befindlichen Person kühlt, weiß es nichts von deren Fieber (vgl. V. 10), was unlogisch erscheint. Weiterhin kennt es zwar den Klang ihrer Stimme, was auf ihre Nähe zurückzuführen ist, jedoch klingt sowohl ihr Lachen, als auch das Weinen *herüber wie aus einem ander'n Land* (z.B. V.3). Bei der zwischen ihnen bestehenden Distanz handelt es sich nur um wenige Zentimeter: *Trotz nur zwanzig Zentimeter kriegen wir uns nicht zu fassen* (V.14), dennoch ist die Option, sich zu begegnen, an die Bedingung geknüpft, ihr zu Hause zu verlassen (vgl. V. 15). So scheint innerhalb eines Hauses eine Barriere zu sein, die ein Treffen unmöglich macht, was ebenfalls widersinnig wirkt. Vor dem Hintergrund der deutschen Teilung lässt sich das im Song erwähnte Wohnhaus durchaus als Deutschland interpretieren, innerhalb dessen eine Begegnung mit hinter den Wänden lebenden Personen unmöglich ist. Für diese Deutung spricht die semantische Nähe zwischen den Lexemen *Wand* und *Mauer*.

Ferner wurde dargelegt, dass der Song von Sehnsucht nach Annäherung und Vereinigung mit der anderen Person handelt. Diese zwischenmenschliche Sehnsucht lässt sich auf die innerdeutsche Teilung übertragen. So kann die ersehnte Nachbarin/ der Nachbar als rhetorisches Stilmittel des Pars pro toto aufgefasst werden. Im Rahmen dieser Teil-steht-für-Ganzes-Relation stünde die andere Person für die in der BRD lebenden Menschen, die trotz räumlicher Nähe von den Bürgern der DDR getrennt waren. Dieser Interpretation trägt auch die Tatsache Rechnung, dass das Geschlecht der behandelten Personen bis zuletzt unbestimmt bleibt. Somit bleibt der Text in Bezug auf die Personen recht unspezifisch, was eine Deutung im Sinne des Pars pro toto

begünstigt. Weiterhin wird der Nachbar/ die Nachbarin des lyrischen Ichs unbekannterweise mit der intimen Anredeform *Du* angesprochen, als handele es sich um eine vertraute Person. Diese freundschaftliche Anrede stellt einen Kontrast dar zur ideologischen Propaganda der damaligen Zeit und dem Versuch des sozialistischen Regimes, in Bezug auf den Westen Feindbilder zu konstruieren und damit die Kluft zwischen Ost und West zu festigen. Diese Kluft versucht der Song auf einer formalen Ebene zu überbrücken, indem, wie gezeigt wurde, mit Pronomen und pronominalen Anredeformen der Wunsch nach Annäherung ausgedrückt und die Beziehung zur „anderen Seite“ als positiv und freundschaftlich dargestellt wird.

Auch das Intro des Songs lässt sich vor diesem Hintergrund interpretieren. Dieses besteht aus einer sehr undeutlich gesungenen, vermutlich englischen Aussage (in etwa: *We go, we look*). Da sich über die genauen Worte nur mutmaßen lässt, erinnert das Intro an den dumpfen Klang eines englischen Songs, der durch die Wand aus einem benachbarten Raum vernommen wird. Dieser Effekt scheint vor der Tatsache plausibel, dass englische Popkultur von der DDR-Regierung als die „Unkultur des Klassenfeindes“ verschrien war (vgl. Rauhut 1993: 37) und den Osten nur in stark limitierter Form erreichte. Im Kontext des Songs wirkt es, als sei die englische Musik, die das lyrische Ich durch die Wände hört, ebenfalls Objekt seiner Sehnsucht, womit sich vermutlich einige Rezipienten der damaligen Zeit identifizieren konnten. Wie bereits dargestellt, entlarven die im Text enthaltenen Widersprüche die Trennung des lyrischen Ichs von seinem unbekannten Nachbarn als paradox. Es kann als die Kernaussage des Songs bezeichnet werden, dass diese Trennung widersinnig ist. Ferner kann angenommen werden, dass sich einige DDR- Bürger bei der Rezeption darin wiederfinden konnten, ihre Trennung von den z.T. so nah lebenden Bürgern der BRD als widersinnig zu empfinden. Zudem bot der vom Song transportierte Wunsch nach Annäherung gewiss das Potential, diesen auf die eigene Sehnsucht nach Vereinigung zu übertragen. Auf diese Weise kann der Song auf eine „unschuldige“ Art als subversiv im Sinne Ernsts bezeichnet werden, da er ebenfalls eine „spielerische Interventionsmöglichkeit auf einer Mikro-Ebene“ (2013: 74) darstellt.

4.4 Gerhard Schöne: *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* (1989)

Das *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* handelt von einem Sänger, der eines Morgens von der personifizierten Wahrheit aufgesucht wird, die ihm den Schlaf raubt, woraufhin er sie zu einer Strophe verarbeitet. An der Veröffentlichung seines Liedes hindern ihn jedoch unterschiedliche Akteure der Musikszene. Somit thematisiert der Song auch Opportunismus, da

die beteiligten Personen, sogar der Sänger selbst, hinsichtlich der Publikation ihre eigene Meinung zu verleugnen scheinen.

Das im Jahre 1989 vom DDR-Label Amiga veröffentlichte *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* des Liedermachers Gerhard Schöne verfügt über fünf Strophen, die jeweils aus recht umfangreichen Versen bestehen und vom Sänger in einem erzählenden Duktus rezitiert werden. Zudem verfügen die einzelnen Varianten des Refrains über voneinander abweichende Verse. Diese beiden Aspekte sowie die verwendeten Tempora (Präteritum und Perfekt) verleihen dem Lied einen narrativen Charakter und so wirkt es, als würde der Sänger in der Vergangenheit liegende Ereignisse anekdotisch wiedergeben. Eine zeitliche Einordnung verweigert der Text, jedoch enthält er hinsichtlich des lokalen Rahmens einen Hinweis. So wird im Song der Ort Nettelbeck benannt, dessen genaue Lage nicht weiter ausgeführt wird. Daher kann lediglich vermutet werden, dass sich der Name auf einen in Brandenburg situierten Ortsteil der Stadt Putlitz bezieht. Dass der Sänger ausgerechnet dort einen Auftritt hat, lässt vermuten, dass er keine bekannte Persönlichkeit und womöglich nicht sonderlich erfolgreich ist. Im Widerspruch dazu steht die Tatsache, dass er dennoch versucht, sein Lied im Radio und im Fernsehen zu veröffentlichen. Dies deutet darauf hin, dass der Sänger ambitioniert und ehrgeizig ist. Er wirkt jedoch gleichzeitig ein wenig naiv, da er an diesem Vorhaben scheitert. Sein Misserfolg wird dadurch bildlich verdeutlicht, dass sich der Sänger am Ende, wie schon am Textanfang, im eigenen Bett aufhält.

Ferner wird im Song dargestellt, inwiefern verschiedene Bereiche der Musikszene verantwortlich für das Nichtaussprechen der Wahrheit sind. Im Verlauf des Textes begegnet der Sänger einzelnen Vertretern unterschiedlicher Medien: zunächst dem Zensor im eigenen Kopf, daraufhin einer Clubhausbesitzerin in Nettelbeck und letztlich einem Radioredakteur sowie der Redaktion des Fernsehens. Diese hindern ihn, angeblich wider Willen, an der Veröffentlichung seines Liedes. Der Grund dafür liegt in einer Strophe seines Liedes, welche die *zu früh aufgestandene Wahrheit* (V. 7) enthält. Obwohl die genannten Akteure den Inhalt dieser Wahrheit für richtig befinden und sie allesamt Positionen innehaben, die es ihnen ermöglichen, die Wahrheit einem Publikum zu offenbaren, verweisen sie darauf, dass dies momentan unmöglich sei. Der Grund dafür wird, genau wie die Wahrheit selbst, im Text nicht verraten. In den einzelnen Strophen wird der Künstler jeweils von einer anderen Person dazu angehalten, mit der Publikation seines Songs noch zu warten, bis es letztlich zu spät dafür ist und die Zuhörer kein Interesse mehr am Inhalt ebenjener Wahrheit aufbringen.

Der Text wird eingeleitet mit der Schilderung eines Sängers, der nicht schlafen kann, da in seinen Gedanken eine Wahrheit zirkuliert. Diese wird personifiziert, als handele es sich um eine eigenständige Person, die unabhängig vom Willen des Künstlers existiert und diesen bewohnt wie ein Parasit seinen Wirt.

Am Montag Morgen, es war noch dunkel, ist eine Wahrheit zu früh erwacht. Sie schlief im Hirne von einem Sänger und hat den Mann um den Schlaf gebracht (V. 1 f.).

Liest man den Text „literarisch“, was nach Dobstadt & Riedner bedeutet, jedes Element als bedeutsam und keines als zufällig anzusehen (vgl. 2013: 235), dann muss die Tatsache beachtet werden, dass die Wahrheit ausgerechnet am Montagmorgen im Kopf des Künstlers erwacht.

Denn es handelt sich dabei um eine Zeit, zu welcher die meisten Berufstätigen ihre Arbeit aufnehmen. Dies erweckt den Eindruck, als komme der Kunst die Aufgabe zu, entsprechend einer beruflichen Verpflichtung, Wahrheiten zu offenbaren. Dabei scheint die Kunst gewissermaßen eine Vorreiterrolle zu übernehmen. Denn als die Wahrheit im Kopf des Künstlers erwacht, ist es noch dunkel, wobei sich die Dunkelheit als Symbol für Unwissenheit und einen Mangel an Erkenntnis deuten lässt. Bereits als der Sänger die Wahrheit in einer Strophe niederschreibt und diese singt (vgl. V. 3), stößt er auf das erste Hindernis, denn *der Zensor im gleichen Kopfe rieb sich bedenklich das fette Kinn* (V. 4).

Damit werden der Zensor und die Wahrheit auf einer Ebene gegenübergestellt als zwei Aspekte, die *von innen* auf den Künstler einwirken. Dabei bezieht der Text Stellung, indem der Zensor sprachlich abgewertet wird. Das *fette Kinn* (V. 4) kann als Zeichen für Wohlstand gedeutet werden. Darüber hinaus kann diese äußere Beschreibung als Hinweis darauf verstanden werden, dass der innere Zensor aufgrund seiner Körperfülle einen Großteil des Platzes im Kopf des Sängers einnimmt, sodass weniger Raum für die Wahrheit bleibt. Der Refrain beinhaltet die Anweisung des Zensors: *Er solle damit noch etwas warten/ Vielleicht bis morgen, wie er ihm riet/ Mit der zu früh aufgestandenen Wahrheit/ In jener Strophe von seinem Lied* (V. 5 ff.). Die Verse des Refrains klingen, als spreche eine außenstehende Person mit dem Sänger, die ihn auf den nächsten Tag vertröstet. Jedoch handelt es sich dabei noch immer um den inneren Zensor, was als Verselbstständigung seiner Gedanken gedeutet werden kann. Dadurch erinnert der Künstler an eine multiple Persönlichkeit, welche über mehrere Identitäten verfügt (den Zensor und die Wahrheit), die abwechselnd die Kontrolle über sein Verhalten übernehmen, was auch als innerer

Zwiespalt interpretiert werden kann. Nicht nur der Künstler, sondern auch die Wahrheit selbst wird ambivalent dargestellt. Denn einerseits zeigt sie sich in Gestalt eines *Liedchens* (V. 3), welches durch die Form des Diminutivs verniedlicht und verharmlost wird. Dies steht im Kontrast zum bedeutungsschweren Abstraktum der Wahrheit und zu der Tatsache, dass sie den Mann um den Schlaf bringt (vgl. V. 2). Letzteres deutet auf ihre Wirkungsmacht hin. Indes scheint der innere Zensor das Handeln des Künstlers zu beeinflussen, da dieser tatsächlich bis zum nächsten Tag wartet, um das Lied bei seinem Gastspiel in Nettelbeck (vgl. V. 9) einem Publikum zu präsentieren. Darüber, ob sich der Text auf einen Ortsteil der Stadt Putlitz in Brandenburg bezieht, lässt sich nur mutmaßen. Und obwohl es sich vermutlich nicht um einen Auftritt mit großer Reichweite handelt, überprüft die dortige Clubhausleiterin die Texte auf Tauglichkeit und legt einen davon beiseite. Der Grund dafür liegt in einer Strophe, die sie zwar für richtig, jedoch für zu direkt befindet (vgl. V.10 f.): *Sowas wird heute erst angedeutet, das wird umschrieben, oder versteckt* (V.11 f.). Aufgrund ihrer Aussage lässt sich die Clubhausleiterin als opportunistisch charakterisieren, da sie dem Künstler rät, mit der Veröffentlichung der besagten Strophe noch zu warten (vgl. V. 14), obwohl sie den Inhalt für zutreffend hält. Ihrem Rat folgend, wendet sich der Sänger nach einer Woche an die Rundfunkredaktion. Statt ihn abzuweisen, verspricht man ihm die Produktion seines Liedes, jedoch ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. V. 22). Die Begründung dafür klingt verlegen und der Redakteur scheint eine klare Auskunft vermeiden zu wollen:

*Nur augenblicklich sei's etwas schwer/ Die gegenwärtig spezielle Lage, sei kompliziert und nicht seine Schuld/
Es heiße jetzt, nichts zu überstürzen, erst einmal Ruhe und viel Geduld/ Sie sollten lieber noch etwas warten/
Vielleicht 'n Monat, wie er ihm riet/ Mit der zu früh aufgestandenen Wahrheit/ In jener Strophe von seinem Lied
(V. 18 ff.).*

Auch die Verantwortlichen der Fernsehredaktion weisen den Künstler mit der Begründung ab, dass es der falsche Zeitpunkt für die Produktion sei: *Das Lied sei gut, bloß nicht dieses Jahr* (V. 29). Anhand der unterschiedlichen Akteure vollzieht sich in Schönes Songtext eine Steigerung. Denn je länger der Sänger versucht, sein Lied zu veröffentlichen, desto größer sind die Reichweite und das Publikum des jeweiligen Mediums. Analog dazu nimmt auch der Zeitraum zu, um welchen er vertröstet wird (der Zensor im Kopf - ein Tag; die Nettelbecker Clubhausleiterin - eine Woche; der Rundfunkredakteur - ein Monat; die Fernsehredaktion - *ein, zwei, drei Jahre*). Dadurch, dass es der Künstler dennoch weiter versucht, wirkt er äußerst beharrlich und geduldig und kann zudem als realitätsfern und naiv beschrieben werden, da er

nicht zu erkennen scheint, wie aussichtslos sein Vorhaben ist. Letztlich wartet er zu lange, sodass seine Wahrheit nicht mehr aktuell ist. Des Weiteren kommt den Medien selbst im Text eine äußerst fragwürdige Rolle zu. Denn der Rundfunkredakteur spricht nicht klar darüber, was er meint und die Fernsehredaktion wählt ihre Inhalte ausschließlich nach oberflächlichen Kriterien aus. Dabei scheint Konformität an oberster Stelle zu stehen, was das folgende Textbeispiel verdeutlicht:

Nen Monat später war er beim Fernsehen, und gab das Lied in die Redaktion/ Die fanden's toll, nur es passe leider nicht in die Studiodekoration/ Die sei zartrosa, alles im Nebel. Da sei das Liedchen wohl viel zu klar/ Auch in der Leitung gäb's noch Bedenken/ Das Lied sei gut, bloß nicht dieses Jahr (V. 25 ff.).

Die zartrosa Farbe der Studiodekoration deutet darauf hin, dass die Realität im Fernsehen beschönigt wird und all jenes, was dem speziellen Geschmack der Redaktion nicht entspricht, ausgemustert wird. Aufgrund der Tatsache, dass im Studio *alles im Nebel* (V. 27) und das Lied *viel zu klar* ist (ebd.), lässt sich annehmen, dass der Text hier auf Zensur verweist, welche die Verbreitung unerwünschter Inhalte durch das Massenmedium des Fernsehens kontrolliert und verhindert. Auf diese Weise drücken die Verse eine Kritik an den Medien selbst aus. Wie bereits erwähnt, stellt Opportunismus ein weiteres Thema des Songs dar, da die im Text auftretenden Akteure ihre eigene Meinung verleugnen und Entscheidungen offenbar ausschließlich auf Grundlage vorgegebener Normen treffen. Obwohl die Personen wirkungsreiche Positionen innehaben und das Lied des Sängers für gut und richtig befinden, handeln sie so, wie es von ihnen erwartet wird.

Opportun handelt auch der Künstler selbst, denn er richtet sich nach den Anweisungen der Redakteure und wartet mehrere Jahre, ehe er sein Lied schließlich einem Publikum präsentiert (vgl. V. 35 f.). Dass er nun wieder im kleinen Nettelbeck auftritt, stellt einen Kontrast dar zu seinen vorherigen Versuchen beim Rundfunk und beim Fernsehen. Auf diese Weise wird implizit das Scheitern des Versuchs, mit der Wahrheit ein großes Publikum zu erreichen, unterstrichen. Weiterhin scheinen nur diejenigen Künstler in einem größeren Rahmen erfolgreich zu sein, deren Texte entweder den Erwartungen entsprechen oder die nicht konformen Inhalte nur in angedeuteter und versteckter Form ausdrücken, wie von der Clubhausleiterin empfohlen (vgl. V. 12). Dass der Sänger in Gerhard Schönes Song nicht nach diesem Rat gehandelt hat, hat zur Folge, dass die Zuhörer kein Interesse für seine Musik aufbringen: *Was dieser Typ sang, war Schnee von gestern, jetzt wurde anders hier diskutiert* (V. 37). Die abwertende Bezeichnung des Sängers aus Sicht des Publikums (*dieser Typ*) verdeutlicht seine Erfolglosigkeit. Aufgrund der

Tatsache, dass er zu lange gewartet hat, ist er nun für die Zuhörer nur noch ein unbedeutender, namenloser Sänger. Dass inzwischen *anders diskutiert* (V. 37) werden kann, deutet auf veränderte Themen und eine größere Freiheit hinsichtlich der Themen hin.

Der Text selbst bezieht in dieser Strophe Stellung, was am folgenden Vers deutlich wird: *Nach zwei drei Jahren bei seinem Gastspiel im kleinen Clubhaus von Nettelbeck/ hat er ganz mutig das Lied gesungen, die Clubhausleiterin lachte keck* (V. 34 f.). Durch das Adverb *ganz* als verstärkendes Attribut des darauffolgenden Adjektivs (*mutig*), erhält der Vers einen ironischen Duktus, denn der Sänger war nicht mutig genug, um seine Strophe eher einem Publikum zu präsentieren. Das Ausbleiben des Erfolgs aufgrund seines opportunen Handelns und dem Mangel an Mut wird besonders deutlich, als er letzten Endes im Bett verbleibt, wodurch er willenlos und depressiv und die Situation, in der er sich befindet, ausweglos wirkt: *Da fuhr der Sänger betrübt nach Hause und hat sich traurig ins Bett gelegt* (V. 38).

Jedoch scheint es in seiner Natur als Künstler zu liegen, Wahrheiten zu erkennen, denn ohne sein Zutun und gewissermaßen unfreiwillig widerfährt ihm, was er bereits zu Beginn des Songs erlebt hat: *Am nächsten Morgen, es war noch dunkel, hat eine Wahrheit ihn früh geweckt* (V. 38 f.). Obgleich dem Sänger nun das Publikum fehlt, wird er mit dem Beginn der neuen Woche erneut von einer Wahrheit aufgesucht. Dadurch wird der Eindruck von Schicksalhaftigkeit erweckt. Jedoch lässt der Text offen, ob der Musiker aus seinen Erfahrungen gelernt hat.

Ebenfalls unbeantwortet bleiben bis zuletzt die Frage nach dem Inhalt der Wahrheit und danach, wer die Akteure zu ihrem Handeln bewegt. Auch ohne den kulturell-historischen Kontext zu berücksichtigen, aus dem der Song stammt, liegt die Vermutung nahe, dass im Text ein System kritisiert wird, in welchem freie Meinungsäußerungen unerwünscht sind und zensiert werden. Da das *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* im Jahre 1989 vom DDR-Label „Amiga“ veröffentlicht wurde, lässt sich erahnen, auf welches System sich der Songtext bezieht. Jedoch wird darin kein Mitglied der staatlichen Kommission für Kunstangelegenheiten erwähnt, das die zu veröffentlichenden Inhalte zensiert. Verantwortlich für die Zensur scheinen stattdessen die unterschiedlichen Akteure der Szene, angefangen beim Künstler selbst, über die Leiterin eines Clubs, hin zu den Redakteuren von Rundfunk und Fernsehen. Jeder einzelne von ihnen erhält ein System, in dem die Wahrheit keinen Platz hat und ist ein Bestandteil dessen. Der Songtext vermittelt den Eindruck, dass es einer mutigen Person bedarf, um eine Veränderung zu erreichen. Da an keiner Stelle explizit genannt wird, was die problematische Strophe beinhaltet, bleibt die Wahrheit selbst eine Leerstelle, die von den Rezipienten gefüllt werden kann. Ob Gerhard

Schönes Song eine Kritik an opportunistisch handelnden Künstlern darstellt oder einen Appell, problematische Inhalte, wenn nötig, lieber zu verhüllen, als sie zu verschweigen, bleibt der Interpretation der Hörer überlassen.

5. Didaktisierung

Wie im zweiten Kapitel erläutert, ist die Situation um das Lehrfach Deutsch in Südafrika äußerst komplex, da die Transformationen vom Apartheidregime hin zur multikulturellen demokratischen Gesellschaft auch Folgen für den Sprachenunterricht nach sich ziehen (vgl. Laurien 2006: 438). Dies bedeutet für europäische Fremdsprachen, insbesondere für das Deutsche als Lehrfach mit besonderem Status im damaligen Apartheidstaat, eine anhaltende Legitimierungsdiskussion. Nicht ganz unberechtigt ist die Frage, wieso in einem Land, das über elf Amtssprachen verfügt, weiterhin Deutsch gelehrt werden soll. Im Zuge einer „Africanisation of universities“ beabsichtigt man, problematische Überbleibsel der kolonialen Vergangenheit zu überwinden (vgl. Le Grange 2016: 2), was eine Verwandlung von Lerngegenständen beinhaltet: „Making it something other than what it is“ (ebd.: 6). Das macht es für Vertreter des Faches erforderlich, neue Ansätze und Konzepte zu entwickeln, um den Fortbestand des Lehrfachs Deutsch in Südafrika im Sinne einer „Öffnung nach außen“ zu gewährleisten (Maltzan 2009: 213). Dabei muss sich die afrikanische Germanistik laut Annas positionieren, indem sie deutsch- afrikanische Bezüge herstellt (vgl. Annas 2014: 98). Im Fremdsprachenunterricht sei der Einbezug von derlei Verbindungen vor allem über die Auswahl von entsprechender Literatur möglich.

Vor diesem Hintergrund wurde in Kapitel 2.3 der vorliegenden Masterarbeit dargelegt, dass subversive DDR-Songs im Sinne einer Kontaktdidaktik dazu eingesetzt werden können, neue Sichtweisen zu erarbeiten (vgl. Badstübner-Kizik 2010: 109). Dabei wurde aufgezeigt, dass das Anknüpfungspotential für südafrikanische Deutschlernende in einer Parallelität zwischen Apartheid und DDR liegt. Denn beide Systeme zeichnen sich durch die intellektuelle Isolation ihrer Bürger aus, die Künstler zwang, Mehrdeutigkeiten in ihre Werke einzubauen, um somit die Zensur zu umgehen. Die Auseinandersetzung mit subversiven DDR-Songs soll den Lernenden Herangehensweisen vermitteln und sie bestenfalls dazu motivieren, Bezüge zur südafrikanischen Vergangenheit herzustellen und Parallelitäten zu erkennen. Darüber hinaus wurde beschrieben, dass sich Anforderungen an Fremdsprachenlernende aufgrund der Globalisierung nachhaltig verändert haben, da heutige Kommunikationssituationen äußerst komplex sind (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 216).

In diesem Zusammenhang wurde die literaturdidaktische Perspektive der „Didaktik der Literarizität“ von Dobstadt & Riedner entwickelt, welche die poetisch- literarische Dimension von Sprache in den Vordergrund stellt und auf diese Weise eine Sensibilität für die Entstehung von Bedeutung schaffen will (vgl. Belke 2011: 20). Solch ein Unterricht berücksichtigt, dass Sprache grundsätzlich von Uneigentlichkeit und Ambiguität geprägt ist (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 162). Dabei liegt die Aufgabe der Lehrperson laut Dobstadt & Riedner darin, die literarische Erfahrung als eine Erfahrung von Literarizität zu ermöglichen (vgl. 2011: 13) und somit die Aufmerksamkeit der Lernenden auf „die vielfältigen und durchaus auch widersprüchliche Botschaften transportierenden Aspekte der Form“ zu lenken (Dobstadt & Riedner 2014: 162). Dieser Umgang mit dem von Kramsch formulierten *Symbolic Gap* könne Lernenden dabei helfen, mit den komplexen Kommunikationssituationen der heutigen Zeit zurechtzukommen (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 226). Dass auch Südafrika aufgrund struktureller Mehrsprachigkeit und der elf Amtssprachen überaus komplexe Konstellationen aufweist, lässt sich nicht von der Hand weisen und so ist eine Verschiebung von Lernzielen auch dort von Relevanz.

Resultierend aus diesen theoretischen Überlegungen und der im letzten Kapitel durchgeführten Analysen soll im Folgenden ein Vorschlag dargelegt werden, wie und mit welchen Zielen die Lieder im südafrikanischen Hochschuldeutschunterricht Einsatz finden können. Es soll gezeigt werden, dass ein Unterricht, der den Fokus auf die formalen Aspekte der Songs lenkt und Literarizität als Grundfunktion von Sprache lehrt, nicht nur auf hohen Niveaustufen stattfinden kann. Um die Lernenden für die komplexen Prozesse der Bedeutungsbildung zu sensibilisieren, sei es nach Dobstadt & Riedner (vgl. 2011: 10) wichtig, je nach Niveaustufe die Arbeitsformen und die dahinterstehenden Ziele zu differenzieren.

Auf Grundlage der Analyse wurden zwei Songs für die Didaktisierung ausgewählt, die sich als besonders geeignet erwiesen. So erscheint Citys *Glastraum* einsetzbar für die Auseinandersetzung auf einem höheren Sprachniveau, da die enthaltenen Sätze strukturell vieldeutig sind. Dagegen bietet sich Karats *Albatros* für ein niedrigeres Niveau an, da das subversive Potential vor allem in der großen Anzahl semantisch ähnlicher Nomen gesehen wird, die eine Suche nach Wortfeldern nahelegen.

Beispielhaft für den südafrikanischen Hochschulunterricht soll der Deutschunterricht der Universität Stellenbosch den Rahmen liefern. Dort wird für Absolventen eines Bachelors in Deutsch sowie für Masterstudierende aus Leipzig, die „Deutsch als Fremdsprache im deutsch-

afrikanischen Kontext“ studieren, der einjährige Studiengang *Deutsch Honours* angeboten. Im ersten Semester wird innerhalb des Moduls 771 das Thema *Sprache, Gesellschaft und Kultur* belegt, das von Dr. Renate Riedner geleitet wird (vgl. Studienführer 2020: 6). Im Seminar werden soziolinguistische, kulturbezogene und literarische Zugänge zum Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache im afrikanischen-deutschen Kontext erarbeitet. Einen zentralen Themenkomplex des Seminars stellen „Literatur, ästhetische Medien und literarische Spracharbeit in Deutsch als Fremdsprache“ dar (ebd.: 10). Zur Veranschaulichung des theoretischen Stoffes könnten die subversiven DDR-Songs im Seminar Einsatz finden. Dies würde auch dem im Studienführer formulierten Ziel gerecht werden, sich kritisch mit literarischen Texten auseinanderzusetzen („to critically evaluate literary and other texts“, 2020: 5). Seit diesem Jahr werden die Studierenden des Honourskurses zum Teil gemeinsam mit dem Kurs D328 zum Thema „Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte: Südafrika und Deutschland“ unterrichtet, der für fortgeschrittene Deutschlernende im dritten Bachelorstudienjahr angeboten wird (vgl. Studienführer 2020: 10). Darin sollen die Lernenden unter anderem „literarische Texte analysieren und interpretieren“ sowie „Materialien zu Themen erforschen und untersuchen [...] und somit Einblick in Kultur, Literatur, Sprache und Alltag des deutschsprachigen Raums gewinnen“ (vgl. Studienführer 2019: 35). Für die Teilnahme werden gute Sprachkenntnisse vorausgesetzt (ebd.). Die entwickelten Aufgaben zum Song *Glastraum* könnten sowohl im Honourskurs, als auch im Kurs D328 eingesetzt werden. Hingegen soll die Didaktisierung von *Albatros* zeigen, wie auch auf niedrigeren Niveaustufen im Rahmen einer Didaktik der Literarizität mit Liedern gearbeitet werden kann. Für die Auseinandersetzung mit *Albatros* im Deutschunterricht des Stellenboscher *Department of Modern Foreign Languages* bietet sich der Kurs D318 an, wo das Niveau der meisten Studierenden auf B1 liegt. Unter der Leitung von Professor Dr. Carlotta von Maltzan sollen Lernende im Unterricht „Einblick in Kultur, Literatur, Sprache und Alltag des deutschsprachigen Raums gewinnen“ (Studienführer 2019: 31). Im Studienführer wird ebenfalls das Ziel formuliert, literarische Texte analysieren und interpretieren zu können (ebd.).

5.1 Vier Phasen nach Kramersch & Huffmaster (2008)

Als theoretisches Vorbild für die im Folgenden dargelegte Didaktisierung fungiert die im Jahre 2008 unter dem Titel *The Political Promise of Translation* publizierte Studie von Kramersch & Huffmaster, die das Ziel formuliert, bei den Lernenden ein Verständnis für das polyvalente Wesen

von Sprache und den bedeutungsbildenden Charakter der Form zu schaffen. Aufgrund dieser Zielsetzung sollen die vier Unterrichtsphasen der Studie die didaktische Leitlinie der Didaktisierung der DDR-Songs darstellen. In *The Political Promise of Translation* wird gezeigt, inwiefern die literarische Übersetzung eines Gedichts im Unterricht eingesetzt werden kann, um ein Verständnis für das vieldeutige Wesen von Sprache zu schaffen. Den Hintergrund der Studie stellten veränderte Zielsetzungen im US-amerikanischen Fremdsprachenunterricht dar. So wurde seit dem 11. September 2001 und der darauffolgenden „Language Crisis“ angestrebt, den Fremdsprachenunterricht in den USA im Sinne nationaler Sicherheit und wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit zu instrumentalisieren. Ferner plädierte die Modern Language Association für ein verändertes Sprachverständnis und dafür, Lernende auf die globalisierte Welt von morgen vorzubereiten, statt sich sprachlich an muttersprachlichen Kompetenzen zu messen: „In the course of acquiring functional language abilities, students are taught critical language awareness, interpretation and translation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception“ (MLA 2007, zit. nach Kramsch & Huffmaster 2008: 284). Dies korrespondiert mit der von Claire Kramsch formulierten Notwendigkeit, ein *Sprachbewusstsein* zu erlangen, um sich in der komplexen und vieldeutigen Kommunikation der heutigen Zeit zurechtzufinden. Darunter fasst Kramsch auch ein Verständnis dafür, wie Bedeutungen vielfältig durch Form konstituiert werden und wie man sich sprachlich positionieren kann (vgl. 2006: 250 f.). Dass diese Aspekte unter dem Begriff der symbolischen Kompetenz gefasst werden, wurde in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Masterarbeit erläutert. Vor dem Hintergrund dieser „Language Crisis“ entwickelten Kramsch & Huffmaster eine zweistündige Unterrichtssequenz, die in einem Kurs mit amerikanischen Lernenden des vierten Semesters erprobt wurde. Darin wurde Goethes Gedicht *Wandrer's Nachtlied* untersucht und vom Deutschen ins Englische übersetzt. Die vier Unterrichtsphasen wurden zu dem Zweck entwickelt, ein Verständnis dafür zu schaffen, dass das Verhältnis zwischen Signifiant und Signifié arbiträr ist, die Verwendung bestimmter Zeichen im konkreten Fall jedoch nach ganz bestimmten Kriterien erfolgt, wobei formale Aspekte wie Rhythmus und Klang berücksichtigt werden.

In der ersten Phase („Noticing the symbolic gap“) wurde den Teilnehmern ein Landschaftsbild gezeigt mit der Aufforderung, Begriffe von passenden Konzepten zu sammeln (z.B. Schnee, Regen, Rauch). Auf diese Weise sollten sie eine Verbindung zwischen dem visuellen Signifikat und dem verbalen Signifikant herstellen (vgl. ebd.: 286). Indem sie ihre vielfältigen Assoziationen verglichen, sollten sie erkennen, dass dieses Verhältnis arbiträr und durch

Konventionen festgelegt ist. „Students were not merely translating visual input into verbal form, they were recreating in their minds the link between a visual signifier and a verbal signified or concept“ (ebd.). Statt sich als erstes mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, sollten die Lernenden das „Symbolic Gap“ zwischen Signifikant und Signifikat erfahren. Für einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit den Songs wird jedoch die zweite Phase der Studie als geeigneter erachtet, da sie Aspekte wie den Klang ins Zentrum stellt, was dem medialen Format von Liedern in besonderem Maße Rechnung trägt. Aus diesem Grund wird für die Didaktisierung der beiden Songtexte das Konzept Kramschs und Huffmasters angepasst. Dies geschieht insofern, als die erste Phase in den folgenden Unterrichtsvorschlägen entfällt. In der zweiten Unterrichtsphase („Focus on the signified“) trug die Lehrperson Goethes Gedicht vor und ließ die Teilnehmenden ihre Eindrücke notieren. Nach dem erneuten Hören sollten sie den Text aus der Erinnerung rekonstruieren. Während sich die Lernenden im Anschluss daran Überschriften wie „Gipfel und Wipfel“ überlegten, zeigte sich bereits eine Sensibilität für die poetische Sprachfunktion im Sinne Jakobsons (ebd.: 287). In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den DDR-Songs soll diese Phase den Einstieg darstellen. Das Ziel besteht darin, beim Rezipieren der Lieder wahrzunehmen, inwiefern formale Aspekte wie Klang und Rhythmus selbst Bedeutung entfalten: „[to; H.R.] enter the poetic logic of the text and experience the cumulative and recursive unfolding of meaning which is part of a poem’s significance“ (2008: 287). Da die Songtexte deutlich umfangreicher sind als *Wandrer’s Nachtlid*, wird auf die Rekonstruktion des Textes verzichtet.

In der darauffolgenden Phase der Unterrichtssequenz liegt der Fokus auf den Zeichen („Focus on the textual signifiers“) und damit auf der poetischen Funktion von Sprache. Anhand gezielter Fragen der Lehrperson wurde die Aufmerksamkeit auf die äußere Form und damit auf die in der grammatikalischen Umsetzung des Gedichts enthaltene Dynamik und den Perspektivwechsel gelenkt, den Generationen von Rezipienten wahrgenommen haben. Anhand der spezifischen Wirkungsweise der statischen Präpositionen und Verben wurde den Teilnehmern gezeigt, wie Selektion und Kombination im Text fungieren, um Bedeutung zu konstituieren. Anschließend wurden die tatsächliche Überschrift und darüber hinaus biografische und historische Hintergrundinformationen preisgegeben. Die Teilnehmer sollten reflektieren, inwiefern dieses Wissen ihre bisherigen Eindrücke beeinflusst. Auch in der Auseinandersetzung mit den Songtexten soll diese Phase dazu dienen, die Lernenden mit gezielten Fragen auf spezifische formale Auffälligkeiten des jeweiligen Songs zu lenken, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie Bedeutung durch Form erzeugt wird. In der letzten Phase der Studie Kramschs &

Huffmasters („Focus on the arbitrary relation between signifier and signified: Negotiating the symbolic gap“) bestand die Aufgabe darin, das Gedicht vom Deutschen ins Englische zu übersetzen. Indem die Teilnehmer mit einer Vielzahl möglicher Übersetzungen der deutschen Worte konfrontiert waren, sollten sie das Spannungsverhältnis zwischen den willkürlichen Ressourcen von Sprache und ihrer nicht willkürlichen Verwendung in der Übersetzung wahrnehmen. Und tatsächlich wurden die Bedeutungsnuancen einzelner Worte diskutiert (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 289). Auf diese Weise wurde im Prozess des Übersetzens nicht nur die Bedeutung beachtet, sondern auch die jeweilige Form der Wörter als Auswahlkriterium berücksichtigt:

Again it was clear that the students were paying attention not only to the referential meaning of words, but also to their form. Their decision to select one word over another had to do with the shape of the German word or the rhythm of the English line and not only with the dictionary meaning of a given word (ebd.: 289).

Diese letzte Phase soll in der Didaktisierung, aufgrund der Länge der Songtexte, nur in verkürzter Form berücksichtigt werden. Im Folgenden wird gezeigt, wie zwei der analysierten Songs im Unterricht dazu eingesetzt werden können, um auf Grundlage der Studie Kramschs & Huffmasters (2008) ein Bewusstsein für das polyvalente Wesen von Sprache und die bedeutungsbildende Rolle der Form zu schaffen.

5.2 Unterrichtssequenz zu *Citys Glastraum* (1983)

5.2.1 Erste Phase: *Focus on the signified*

Vor der Rezeption des Liedtextes in verschriftlichter Form hört der Kurs gemeinsam den Song *Glastraum*. Dazu erhalten die Studierenden die folgende Aufgabe:

Hören Sie das Lied an. Was für eine Stimmung vermittelt der Song und wie tut er das? Achten Sie auch auf den Klang, den Rhythmus und die Stimme des Sängers. Notieren Sie Ihre Eindrücke.

So liegt der Fokus in der ersten Unterrichtsphase auf dem *Musikalischen* (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 300). Damit sollen die Lernenden die Aufmerksamkeit auf ihre je individuellen Assoziationen richten und die von formalen Aspekten wie Rhythmus und Klang vermittelte Stimmung reflektieren. Außerdem beinhaltet die Aufgabe die Suche nach deren Auslösern (vgl. Kramsch 2011: 35). Somit besteht das Ziel dieser Phase darin, zu erfahren, inwiefern Klang und Rhythmus bereits Teil der vermittelten Bedeutung sind (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 287).

Es können beispielsweise Adjektive wie *sphärisch*, *neblig* oder *verträumt* mit dem Klang von *Glastraum* assoziiert werden, wobei den Assoziationen der Lernenden keine Grenzen gesetzt sein sollten. Die Lehrperson notiert die gesammelten Äußerungen an der Tafel. Als Auslöser für die vom Song erzeugte Stimmung können unter anderem die Stimme des Sängers, das rhythmische Trommelgeräusch oder die zum Teil schrillen Orgelsounds erkannt und reflektiert werden. Damit die Lernenden erkennen, dass der Klang und andere formale Aspekte zum Albtraumhaften des Songs beitragen, kann die Lehrperson vor dem erneuten Hören gezielte Fragen stellen:

Im Song geht es um einen Traum. Was für ein Traum ist das? Ist es ein schöner Traum? Wie fühlt sich das lyrische Ich?

Daraufhin sollen im Plenum formale Aspekte wie beispielsweise die gequält klingende Stimme des Sängers, die vielen A- und Au-Laute und die stechenden Töne der Orgel hinsichtlich ihrer Wirkung reflektiert werden (vgl. Kapitel 4.1). Außerdem kann der Effekt des Rhythmus' evaluiert werden, da dieser zahlreiche Deutungsmöglichkeiten zulässt (vgl. ebd.). Dazu bietet es sich an, die pochenden Trommelgeräusche gemeinsam zu klopfen, um der Frage nachzugehen, woran das Trommeln erinnert. In Kapitel 4.1 wurde dargelegt, dass mit der Monotonie des pochenden Rhythmus' einerseits der Eindruck von einem für immer anhaltenden Zustand assoziiert werden kann. Andererseits kann es, wie das Ticken einer Uhr, als Zeichen für Endlichkeit interpretiert werden. Weiterhin erinnert das stetige Trommelgeräusch an das Pochen eines Gegenstandes auf Glas und wirkt somit, in seiner Beziehung zum Text, auch aufständisch, wie eine Ankündigung von Gewalt oder drohendem Unheil. Es kann daraufhin erörtert werden, inwiefern diese und weitere Wirkungen dem Gegenstand des Traumes Rechnung tragen. So ist der Rhythmus von *Glastraum* in besonderem Maße dazu geeignet, das ambivalente Wesen der formalen Aspekte des Mediums Song zu veranschaulichen, das teilweise widersprüchliche Bedeutungen zum Effekt hat. Mit dieser Phase wird bezweckt, das *Musikalische* (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 300) ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken und somit Aspekte des medialen Formats als Teil der vermittelten Bedeutung zu reflektieren (vgl. ebd.).

5.2.2 Zweite Phase: *Focus on the textual signifiers*

Der Fokus liegt in dieser Phase auf der Ausdrucksseite der sprachlichen Zeichen und damit auf der poetischen Funktion von Sprache im Sinne Jakobsons (vgl. 1971: 151 ff.). Dafür erhalten die Studierenden nun den Songtext in schriftlicher Form und dazu die Aufgabe, diesen in Ruhe zu

lesen und sich eine Überschrift zu überlegen. Unklarheiten wie unbekannte Vokabeln können geklärt werden. Womöglich zeigt sich hierbei bereits eine Sensibilität für die poetische Sprachfunktion, wie bei den amerikanischen Teilnehmern der Studie von Kramsch & Huffmaster (vgl. 2008: 287). Nachdem die Überschriften im Plenum verglichen wurden, soll im nächsten Schritt auf das vieldeutige literarische Motiv des fehlenden Schattens eingegangen werden, das in der vierten Strophe des Songs *Glastraum* enthalten ist: *Und des Nachts als Mondlicht fiel/ In mein Haus aus Glas/ Merkte ich mein Schatten fehlt/ Und es wuchs der Hass* (V.16 ff.). Das lyrische Bild der Schattenlosigkeit befindet sich auf der Ebene der „Textual Signifiers“, also der Signifikanten und bietet sich zur Auseinandersetzung an, da es auch ohne Kontextwissen besprochen werden kann. Zudem stellt es einen Wendepunkt im Song dar (vgl. Kapitel 4.1). Die Aufgabe dazu lautet:

In der vierten Strophe erkennt das lyrische Ich, dass sein Schatten fehlt. Wie deuten Sie das? Wie fühlt sich jemand, der im Glashaus sitzt und merkt, dass sein Schatten fehlt? Diskutieren Sie mit einem Partner und notieren Sie Ihre Ergebnisse in mindestens drei Stichpunkten.

Die Vieldeutigkeit des Motivs des fehlenden Schattens geht aus der Analyse hervor (vgl. Kap. 4.1 in der vorliegenden Arbeit). Auch die Lernenden haben nun die Aufgabe, sich mit der Textstelle auseinanderzusetzen und damit die „Nachricht um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1971: 151) ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen. Sie können das Fehlen des Schattens als Zeichen für die Unsichtbarkeit des gläsernen Ichs im Songtext deuten. Womöglich erachten sie den Schatten außerdem als Symbol für das Wesen und gelangen zu der Erkenntnis, dass sich das lyrische Ich fühlt, als fehle ihm die Substanz beziehungsweise die Identität. Auch die Ausweg- und Hilflosigkeit seiner Situation kann von den Lernenden besprochen werden, da es sich beim Versuch, zu flüchten, selbst in Gefahr bringt. Zudem kann die optische Illusionswirkung von Glas erörtert werden, woraus sich weitere und zum Teil gegensätzliche Deutungen ergeben (vgl. Kapitel 4.1). Hierbei geht es nicht um „richtige“ Antworten, sondern darum, den Text und damit die Sprache nach Dobstadt & Riedner (2013: 235) nicht

als transparentes Glas aufzufassen, durch das sich ihre Bedeutung unverstellt zeigt, sondern [...] dieses Glas selber in Augenschein zu nehmen, weil wir unterstellen, dass dieses ‚Glas‘ die Bedeutung und die Wirkung des Textes in eminenter Weise konfiguriert. Texte so wahrzunehmen, heißt damit erstens: Jedes ihrer Elemente muss als bedeutsam, keines darf als zufällig angesehen werden; ‚Fehler‘ weisen literarische Texte nicht auf. Es heißt zweitens, dass Leser nie mit dem Lesen und Deuten zu Ende kommen, weil niemand - auch der Autor nicht - alle Bezüge kontrollieren kann, in die sein Text tritt und treten wird [...]

In diesem Sinne soll die zweite Phase dazu dienen, zu erfahren, wie die Signifikanten die Wirkung des Textes konfigurieren und auf welcher vielfältigen Art und Weise poetische Bedeutung entsteht (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 292). Dafür eignet sich das Motiv des fehlenden Schattens in besonderem Maße. Im weiteren Verlauf der Stunde kann die Lehrperson anhand der folgenden Fragen auch auf die Veränderung des lyrischen Ichs aufmerksam machen, die durch den Lichteinfall (!) und die darauffolgende Erkenntnis verursacht wird:

Im Verlauf des Songs „Glastraum“ verändert sich das lyrische Ich. Beschreiben Sie diese Veränderung. Berücksichtigen Sie dabei die Verben im Songtext.

Um wahrzunehmen, dass analog zum inhaltlichen Wandel (Wachheit, „Ent-Täuschung“ und Befreiungsversuch des lyrischen Ichs) eine musikalische Wende vollzogen wird, wird der Song erneut gehört. Die Fragen der Lehrperson sollen dazu führen, dass die Lernenden erkennen, wie sich der genannte Wandel auch in den Verben widerspiegelt, die im Verlauf des Songs an Dynamik gewinnen. Indem diese „Wechselwirkung zwischen vermitteltem Inhalt und dem ihn prägenden medialen Format“ (Badstübner-Kizik 2014: 299) im Plenum reflektiert wird, soll „Sinn neu erfahrbar“ (Dobstadt & Riedner 2011: 10) gemacht werden. Indem abweichend vom didaktischen Vorbild auch in dieser Phase das Musikalische einbezogen wird, trägt man der Tatsache Rechnung, dass es sich erstens bei Citys *Glastraum* um einen Song handelt und zweitens, dass im Sinne einer Neubewertung der Rolle literarisch-ästhetischer Sprache neben dem Literarizitätsbegriff auch die spezifische Medialität zentral ist (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 7). Es wird nicht nur der Text, sondern auch die Wirkung von Aspekten wie der Stimme des Sängers reflektiert. Hierdurch soll die Unterrichtssequenz zum „ästhetisch provozierte[n] Nachdenken“ anregen (Spinner 2008: 16) und die Lernenden für den Umgang mit Ambivalenzen schulen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die für die Rezeption ästhetischer Medien bedeutsam sind (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 9).

In Anlehnung an Kramsch & Huffmaster (vgl. 2008: 289) wird den Lernenden daraufhin verraten, dass *Glastraum* in der DDR veröffentlicht wurde. So soll der Kontext als Anlass zur (Um-)Interpretation und damit als weitere Ebene der Bedeutungsbildung berücksichtigt werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2013: 235). In Vorbereitung auf die nächste Aufgabe muss dabei ebenfalls zur Sprache kommen, dass freie Meinungsäußerungen zu DDR-Zeiten untersagt und die Kunst zensiert wurde. Die Kursteilnehmer werden dazu angeregt, zu äußern, wie dieses Wissen

ihre bisherigen Assoziationen und Eindrücke bestärkt oder verändert. Daraufhin erhalten sie die folgende Aufgabe:

Stellen Sie sich vor, Sie und Ihr Partner arbeiten für die staatliche Kommission für Kunstangelegenheiten der DDR. Ihre Aufgabe ist es, den Song „Glastraum“ zu zensieren. Markieren Sie im Liedtext, welche Passagen Sie streichen würden.

Das Ziel besteht darin, in Partnerarbeit die einzelnen Bestandteile des Songs auf ihre Wirkung und ihr Zusammenspiel hin zu untersuchen (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 306). Dabei sollten die Teilnehmer die durch textliche, klangliche und andere formale Besonderheiten produzierten Doppeldeutigkeiten erkennen und spielerisch damit umgehen, indem sie diese „zensieren“. Dadurch, dass sich die Lernenden vorstellen, selbst für die Zensurbehörde der DDR zu arbeiten, soll den historischen Fakten eine emotionale Komponente hinzugefügt werden, was für den Sprachunterricht wichtig ist (vgl. Kramsch 2011: 38). Ferner besteht die Hoffnung darin, dass die Lernenden ein Verständnis dafür entwickeln, wie vielfältig Kunst in unterschiedlichen Kontexten wirken kann und welche Rolle die äußere Form dabei spielt, die aufgrund ihres mehrdeutigen Wesens dazu in der Lage ist, in Zeiten von Zensur Widerstand auf einer Mikro- Ebene (vgl. Ernst 2013: 74) zu leisten. Die Studierenden sollen daraufhin im Plenum diskutieren, welche Passagen sie für doppeldeutig halten und zensieren würden. Dabei sollen sie bemerken, dass *Glastraum* unter dem Deckmantel der Banalität ein enormes Identifikationspotential bietet, woraus sich seine subversive Kraft ergibt. Bei der daran anschließenden Hausaufgabe erfolgt eine Aufgabenteilung. So erhält eine Hälfte des Kurses die folgende Hausaufgabe zur Bearbeitung:

Der Song „Glastraum“ aus der DDR handelt von dem Wunsch des lyrischen Ichs, seiner Gefangenschaft zu entkommen. Da dieser Wunsch eingebettet ist in einen Traum, wirkt der Inhalt banal. Aufgrund von Mehrdeutigkeiten bietet der Song dennoch ein Identifikationspotential für alle, die sich eingesperrt fühlen. Auf diese Weise leistete der Song Widerstand auf einer Mikro-Ebene. Recherchieren Sie Lieder, die während der Apartheid entstanden sind und die Ihrer Meinung nach auf eine ähnliche Weise Widerstand leisteten. Überlegen Sie, worin das „Widerständige“ des jeweiligen Songs besteht und bringen Sie Ihre Ideen mit ins Seminar.

In dieser Hausaufgabe sollen die Teilnehmer also nach kritischen Songs suchen, die Protest gegen die staatliche Linie der Apartheid leisteten. Damit wird einerseits das Ziel verfolgt, Parallelen zwischen der DDR und der Apartheid und somit zwischen dem deutschsprachigen Raum und

Südafrika herzustellen und im Sinne der Kontaktdidaktik Eigenes und Unbekanntes zu kontrastieren (vgl. Badstübner-Kizik 2010: 109). Andererseits dient die Aufgabe der Schulung ihrer Wahrnehmung für doppeldeutige Textpassagen oder andere formale Auffälligkeiten von Liedern, die Bedeutungen zum Effekt haben. Zur Unterstützung können den Lernenden Namen von südafrikanischen Künstlern oder Gruppen wie Dorothy Masuka, Johnny Clegg, Mayibuye oder Amandla an die Hand gegeben werden, die zur Zeit der Apartheid aktiv waren. Die andere Hälfte des Kurses erhält die Aufgabe, einen selbst gewählten Abschnitt des Songtextes von *Glastraum* zu übersetzen und die Übersetzung zur nächsten Stunde mitzubringen, um die Entscheidungen, die sie dabei getroffen haben, zu vergleichen und zu reflektieren (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 289).

5.2.3 Dritte Phase: *Focus on the arbitrary relation between signifier and signified:*

Negotiating the symbolic gap

Die eine Hälfte des Kurses sollte als Hausaufgabe einen selbst gewählten Textabschnitt des Songs *Glastraum* in ihre Muttersprache oder in eine Sprache ihrer Wahl übersetzen. Obwohl die Lehrperson und der Kurs aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen womöglich einige der Übersetzungen nicht verstehen können, wird dies dennoch für geeigneter erachtet als die Vorgabe, den Text ins Englische zu übertragen. Denn die vorliegende Unterrichtssequenz wird für den Hochschuldeutschunterricht in einem Land vorgeschlagen, das in besonderem Maße von Mehrsprachigkeit geprägt ist (vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit). Dies zeigt sich an vielfältigen Sprachkenntnissen der Studierenden und ist vor dem Hintergrund relevant, dass auch im ‚Neuen‘ Südafrika Sprachen afrikanischen Ursprungs noch immer stigmatisiert werden. Dem kann ein Unterricht entgegenwirken, der Mehrsprachigkeit positiv hervorhebt und den Sprechern dadurch Wertschätzung entgegenbringt. Die Lernenden sollten im Prozess des Transfers vom Deutschen in eine ihnen vertraute Sprache erkennen, dass sie für jedes deutsche Wort mit einer Vielzahl möglicher Übersetzungen konfrontiert sind, aus denen sie wiederum nach ganz bestimmten Kriterien auswählen, wobei vor allem Klang und Rhythmus sowie das Kriterium des „Zueinanderpassens“ berücksichtigt werden. Die Hoffnung besteht darin, dass die Lernenden angesichts dieser vielfältigen Möglichkeiten in der Übersetzung der Verse ein Gespür für die poetische Funktion von Sprache und für das *symbolic gap* zwischen Signifikant und Signifikat erlangen (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008: 289), aus dem sich Mehrdeutigkeiten ergeben.

In Bezug auf den Songtext von *Glastraum* sind beispielsweise die Verse 5-8 für die Übersetzung interessant, da dort durch die Anhäufung von Präpositionen das Prinzip der Äquivalenz (vgl. Jakobson 1971: 151) umgesetzt wird: *Um mich herum da war/ Über mir, unter mir war/ Und auch ich selber war/ Auch meine Haare/ Glas* (V. 5 ff.). In Partnerarbeit stellen sich die Teilnehmer ihre als Hausaufgabe erarbeiteten Übersetzungen gegenseitig vor und werden dazu angeregt, über die verschiedenen Varianten zu diskutieren. Dabei kann ihnen auffallen, dass beispielsweise die Präposition „Über“ (V. 6) mit den folgenden englischen Entsprechungen übersetzt werden kann: *above, atop, across, over, beyond* (vgl. Huffmaster & Kramsch 2008: 289) und dass die Auswahl aus den möglichen Übersetzungen nach formalen Kriterien wie dem Klang oder der Länge des Wortes erfolgt. Anschließend werden die Kleingruppen dazu angeregt, ihre Übersetzungen im Kurs zu präsentieren. Indem die Studierenden ihre jeweiligen Entscheidungen miteinander austauschen und begründen, sollen sie für die Wirkung der äußeren Form sensibilisiert werden und eintauchen in das von Kramsch formulierte *symbolic gap*. Denn diese Lücke wird sichtbar, wenn der Fokus auf die Nachricht als solche gerichtet wird und damit auf die vielfältigen „und durchaus auch widersprüchliche Botschaften transportierenden Aspekte der Form“ (Dobstadt & Riedner 2014: 162).

Der andere Teil der Gruppe hatte die Hausaufgabe, südafrikanische Songs zu finden, die zur Zeit der Apartheid veröffentlicht wurden und welche sie als widerständig einschätzen. Ihre Entdeckungen sollen nun dem Kurs vorgestellt und (falls möglich) gemeinsam angehört werden. Im Plenum soll daraufhin diskutiert werden, worin das „Widerständige“ in den Liedern besteht. Auch hierbei besteht das Ziel darin, für den Effekt der äußeren Form sensibilisiert zu werden, die in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wirken kann. Ein mögliches Beispiel dafür sind die Lieder des weißen Südafrikaners Johnny Clegg, der seine politische Gesinnung unter anderem dadurch äußerte, dass er Zulu-Metaphern in seine Musik einbaute, wodurch er die Ideologie der Apartheid nach einer getrennten Entwicklung verneinte (vgl. Schumann 2008: 26). Indem die Lernenden selbst nach Beispielen dieser Art suchen, sollen sie ihre Wahrnehmung dahingehend schärfen, wie Bedeutung auf vielfältige Weise durch Form konstituiert wird. Denn ein solches Bewusstsein stellt einen Aspekt symbolischer Kompetenz dar (vgl. Kramsch 2006: 250 f.). Im Anschluss an das gemeinsame Rezipieren der entdeckten Lieder muss ein Austausch darüber erfolgen, welche Aspekte von den Lernenden als widerständig empfunden werden. Sind die Liedtexte in unterschiedlichen Sprachen gefasst, die nicht von allen Kursteilnehmern verstanden werden, kann den Fokus umso mehr auf Komponenten des medialen Formats und somit auf *das*

Musikalische gelenkt werden.

In Kapitel 3.2.3 wurde dargelegt, dass das Konzept einer Didaktik der Literarizität Kommunikation und Sprache durch das *symbolic gap* bestimmt sieht, das in der Arbitrarität zwischen Signifikant und Signifikat liegt und aus welchem sich Vieldeutigkeiten ergeben. Indem die Didaktik der Literarizität den Umgang mit der „symbolischen Lücke“ vorsieht, will sie ein Gespür für Mehrdeutigkeiten schaffen und damit das „Werkzeug“ vermitteln, das Lernende brauchen, um mit den komplexen Anforderungen heutiger Kommunikation in der globalisierten Welt zurecht zu kommen (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 226). Dem sollen die drei beschriebenen Phasen der Unterrichtssequenz zum Song *Glastraum* gerecht werden. Dabei wurden die Arbeitsformen songspezifisch auf Grundlage der im vierten Kapitel der vorliegenden Masterarbeit durchgeführten Analyse entwickelt, da für die unterrichtliche Auseinandersetzung jeder Text seine eigenen Vorgehensweisen erfordert (vgl. Belke 2011: 21).

5.3 Unterrichtssequenz zu *Karats Albatros* (1979)

5.3.1 Erste Phase: *Focus on the signified*

Der folgende Vorschlag zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Lied *Albatros* soll zeigen, wie Songs im Sinne einer Didaktik der Literarizität auch auf niedrigeren Niveaus Einsatz finden können. Wie bereits erwähnt, könnten die Aufgaben im Kurs D 318 des Bachelors in Deutsch an der Universität Stellenbosch eingesetzt werden. Die einzelnen Phasen sind, in verkürzter Form, ebenfalls an die Studie Kramschs & Huffmasters (2008) angelehnt. Vor der Rezeption des schriftlichen Liedtextes soll *Albatros* zunächst gemeinsam angehört werden. Dazu erhalten die Studierenden die Aufgabe, ihre Eindrücke und die vermittelte Stimmung zu beschreiben. Denn dabei liegt der Fokus auf dem *Musikalischen* (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 300) und so bedarf diese Aufgabe keines hohen Sprachniveaus:

Hören Sie das Lied. Was für eine Stimmung vermittelt der Song und wie tut er das? Achten Sie auch auf den Klang, den Rhythmus und die Stimme des Sängers und notieren Sie Ihre Eindrücke.

Dabei können die Lernenden unter anderem die musikalische Steigerung bemerken, die sich im Wechsel von zunächst fließenden und sanften Klängen hin zu scheppernden Rocksounds vollzieht (vgl. Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit). Die Lehrperson kann die Teilnehmer dahingehend unterstützen, dass sie die Aufmerksamkeit auf den Sänger lenkt, der dem Inhalt mit zunehmender Kraft und Lautstärke seiner Stimme, analog zur inhaltlichen Steigerung, Nachdruck

verleiht und vor allem das Wort „Freiheit“ emphatisch durch Dehnung und Lautstärke hervorhebt. Im Plenum soll die Wirkung dessen beschrieben werden, wobei auf den stark fordernden und sehnstüchtigen Gestus dieses Verses eingegangen werden kann, der die Stimmung des gesamten Liedes beeinflusst. (vgl. ebd.). So kann besprochen werden, wie die Form der besagten Zeile auf diese Weise den im Song ausgedrückten Wunsch nach Freiheit unterstützt. Diese Unterrichtsphase ermöglicht es durch den Fokus auf dem *Musikalischen*, den öffnenden Charakter formaler Aspekte des Songs aufzuzeigen, die den Inhalt des Textes widerspiegeln. Das Ziel besteht darin, in dieser Phase Klang, Melodie und Rhythmus als Teil der vermittelten Bedeutung zu reflektieren (vgl. Huffmaster & Kramsch 2008: 287).

5.3.2 Zweite Phase: *Focus on the textual signifiers*

Wie bereits in der Didaktisierung von *Glastraum* beschrieben wurde, richtet sich die Aufmerksamkeit in dieser zweiten Unterrichtsphase auf die Signifikanten und damit auf die Ausdrucksseite der sprachlichen Zeichen. Als Möglichkeit für den Unterricht auf niedrigeren Niveaus schlagen Dobstadt & Riedner die Suche nach Wortfeldern vor, die die meisten Lernenden aus der Wortschatzarbeit kennen (vgl. 2011: 10). Besonders geeignet für derlei Aufgabenstellungen erscheint der Song *Albatros*, da er sich durch eine große Zahl an semantisch ähnlichen Substantiven auszeichnet, die sich durch den gesamten Text ziehen und das lyrische Bild, das geschaffen wird, bestimmen. Aus den genannten Gründen lautet die Aufgabe zur Bearbeitung von *Albatros* wie folgt:

Lesen Sie den Songtext. Unterstreichen Sie alle Nomen. Überlegen Sie in Partnerarbeit, welche Nomen zusammenpassen und bilden Sie Wortfelder.

In der Analyse (vgl. Kapitel 4.2) wurde gezeigt, dass die meisten der im Songtext enthaltenen Substantive semantische Felder bilden. Als ein Wortfeld, dem die Nomen *Feuer*, *Lüfte* und *Erde* zuordenbar sind, könnten die Lernenden „Elemente“ identifizieren. Weitere zu entdeckende Wortfelder sind Naturgewalten (dazu gehören z.B.: *Stürme*, *Blitze*, *Orkan*) und Abstrakta (*Würde*, *Freiheit*, *Tücke*, *Kraft*). Im Anschluss erhalten die Lernenden die folgende Aufgabe:

Ergänzen Sie die Wortfelder, indem Sie weitere Nomen aufschreiben, die zur Stimmung des Textes passen. Sie können ein Wörterbuch benutzen.

Indem die Lernenden nach weiteren Nomen suchen, mit denen sie die identifizierten Wortfelder ergänzen, reflektieren sie die vom Songtext erzeugte Stimmung, die maßgeblich durch die darin vorkommenden Substantive bestimmt wird. Zudem üben sie die Arbeit mit einem Wörterbuch. Indem sie der semantischen Ähnlichkeit der Nomen Beachtung schenken, können sie Äquivalenzen im Sinne Jakobsons entdecken und somit einsteigen „in das Spiel, das der literarische Text mit den Leserinnen und Lesern spielt“ (vgl. Dobstadt & Riedner 2011: 10). Womöglich erkennen sie dabei, wie *Albatros* anhand der darin enthaltenen Nomen ein natürliches, ursprüngliches und episches Bild erzeugt, welches an Sagen oder Märchen gemahnt. Mit gezielten Fragen kann die Lehrperson den Prozess lenken (*Woran erinnern die Nomen? Passen sie zur heutigen Zeit?*). Im Anschluss wird den Lernenden verraten, dass der Song von einer Ostberliner Band stammt und während der Zeit der deutschen Teilung veröffentlicht wurde. Nachdem sie geäußert haben, inwiefern diese Information ihre bisherigen Eindrücke verändern, soll die von den Nomen geschaffene (scheinbare) Distanz zur Lebenswelt der Rezipienten besprochen werden. Als Auslöser für diesen Effekt können beispielsweise die *armdicken Schlingen* (V. 15) genannt werden. Das Ziel dieser Phase besteht darin zu erkennen, dass der Songtext auf einer formalen Ebene Distanz schafft und somit einen offensichtlichen Bezug zur Lebenswelt seiner Rezipienten verneint. Denn anhand der Substantive wird diese vermeintliche Distanz durch das Prinzip der Äquivalenz (vgl. Jakobson 1971: 153) inszeniert. Die Lernenden sollen erkennen, dass sich dennoch im Song alldiejenigen wiederfinden können, die sich eingesperrt fühlen. So besteht das Ziel dieser zweiten Phase darin, zu erfahren, wie die sprachlichen Zeichen die Wirkung des Textes konfigurieren. Auf diese Weise soll die Wechselwirkung zwischen dem Inhalt und dem Format, das diesen prägt, (Badstübner-Kizik 2014: 299) erfahrbar gemacht werden.

6. Zusammenfassung und Fazit

Die Fähigkeit, als Fremdsprachenlerner in der Zielsprache Informationen mit Muttersprachlern auszutauschen, wird heute kaum noch als hinreichend erachtet (vgl. dazu Dobstadt & Riedner 2016: 216 f.). Stattdessen werden im Zuge von Globalisierung, Medialisierung und Digitalisierung symbolische Kompetenzen, Multilateralität und Diskurskompetenzen diskutiert. Zu Beginn der vorliegenden Masterarbeit wurde dargelegt, dass auch in Südafrika Lernziele für den Fremdsprachenunterricht und speziell für das Deutsche neu verhandelt werden. In der Fachdiskussion werden immer häufiger Positionen vertreten, welche für die Vermittlung von Fähigkeiten plädieren, die Lernende dabei unterstützen sollen, sich in unterschiedlichen geografischen, ethnischen, nationalen und kulturellen Wertesystemen zurechtzufinden (vgl. Laurien 2006: 441 ff.). Dies wird als höchster Verfassungswert des ‚Neuen Südafrika‘ bezeichnet (vgl. Maltzan 2009: 209). Darüber hinaus wurde erläutert, dass es symbolischer Kompetenzen bedarf, um sich in verschiedenen Wertesystemen bewegen zu können und den komplexen Kommunikationsanforderungen der heutigen Zeit gerecht zu werden. Darunter fällt ein Sprachbewusstsein und damit ein Verständnis für die vielfältige Weise, wie Bedeutung entsteht (vgl. Kramsch 2006: 250 f.). Zur Schulung besagter Kompetenzen formulieren Dobstadt & Riedner den Ansatz einer „Didaktik der Literarizität“ (2014b: 156), der die Lernenden als Mitkonstrukteure von Bedeutung versteht (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 217 f.). Dessen Konzeption und Zielsetzung wurden herausgearbeitet. Dies ging einher mit der Erkenntnis, dass der Fokus im Sinne einer stattfindenden Neubewertung ästhetischer Medien auf die spezifische Medialität gerichtet werden sollte und daher, analog zur Didaktik der Literarizität, die „Wechselwirkung zwischen vermitteltem Inhalt und dem ihn prägenden medialen Format“ reflektiert werden muss (Badstübner-Kizik 2014: 299), um symbolische Kompetenzen zu erwerben (vgl. Dobstadt & Riedner in Vorb.: 9). Daraus ergab sich die Notwendigkeit, in der Untersuchung subversiver DDR-Songs hinsichtlich der „Nachricht um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1971: 151) auch das spezifisch *Musikalische* zu berücksichtigen, um die eingangs formulierte Forschungsfrage zu beantworten.

In der Analyse wurde deutlich, wie vielseitig und zum Teil widersprüchlich Bedeutung als Effekt der äußeren Form entsteht, die sichtbar wird, wenn der Fokus auf die Nachricht als solche gerichtet wird. Den Liedern ist gemein, dass sie auf mehreren formalen Ebenen eine Entwicklung ausdrücken, wodurch sie besonders dynamisch erscheinen. Dabei kleiden *Glastraum* und *Albatros* den ausgedrückten Wunsch nach Veränderung und Freiheit in ein banales Gewand. Das

Resultat besteht im Abrücken in eine verallgemeinerte und zeitlose Dimension. So schaffen sie ein „Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und künstlerisch gestalteter Möglichkeit“ (Spinner 2008: 17), worin ihr subversives Potential liegt. Im Song *Wand an Wand* wird das Bedürfnis nach Annäherung zu einem unbekannten Gegenüber nicht nur inhaltlich ausgedrückt, sondern spiegelt sich auf verschiedenen formalen Ebenen wider, z.B. in den Pronomen, was im Sinne einer unschuldigen und „spielerische[n] Interventionsmöglichkeit auf einer Mikro-Ebene“ (Ernst 2013: 74) als subversiv eingeschätzt wurde. Dagegen scheint sich Gerhard Schönes *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit* gegen Opportunismus und für mehr Mut hinsichtlich des Äußerns der eigenen Meinung und subversiver Texte auszusprechen.

Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse wurden die Lieder *Glastraum* und *Albatros* für geeignet befunden, um sie für einen Unterrichtsvorschlag fruchtbar zu machen. In Anlehnung an Kramss & Huffmasters Studie *The Political Promise of Translation* (2008) wurden Aufgaben entwickelt, die bei den Lernenden ein Verständnis dafür schaffen sollen, dass die Form der Bedeutung nicht äußerlich ist, sondern sie maßgeblich mitbestimmt. Dieses Bewusstsein fasst Kramsch (vgl. Kramsch 2006: 151) unter dem Aspekt *form as meaning*, was eine Komponente symbolischer Kompetenz darstellt. Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 3) ergab, dass Literarizität als Grundfunktion von Sprache verstanden werden kann und eine literarizitätsorientierte Spracharbeit deshalb auf allen Niveaustufen stattfinden muss (vgl. Dobstadt & Riedner 2016: 229). Aus diesem Grund wurden Unterrichtsvorschläge für verschiedene Sprachniveaus entwickelt, um zu demonstrieren, wie auch auf niedrigeren Niveaus im Rahmen der Didaktik der Literarizität gearbeitet werden kann. Dabei legen die für ein höheres Niveau erstellten Aufgaben zum Song *Glastraum* einen Schwerpunkt auf die komplexe Bedeutungsbildung auf der Ebene der Signifikanten. Zudem werden in einer Unterrichtsphase Bezüge hergestellt zwischen den Systemen von Apartheid und DDR, denen gemein ist, dass sie keine Opposition zuließen. Die für ein niedrigeres Niveau angesetzten Aufgaben zum Song *Albatros* richten den Fokus auf das *Musikalische* und die Arbeit mit Wortfeldern. Im Sinne Kramss besteht das übergeordnete Ziel beider Unterrichtsvorschläge darin, die Lernenden zu ermächtigen, mit der Komplexität und Vielschichtigkeit sprachlichen Handelns in der heutigen Welt besser umgehen zu können (vgl. Kramsch 2011: 35).

Die gewonnenen Erkenntnisse werfen Fragen nach der praktischen Umsetzbarkeit auf. Als eine mögliche Schwierigkeit wird erachtet, dass es von Seiten der Lernenden der Bereitschaft bedarf, sich dem Ambivalenten, Rätselhaften und Irritierenden zu öffnen (vgl. Spinner 2008: 14). Zudem

liegt die Annahme nahe, dass als Ergebnis einer einzelnen Unterrichtsstunde, die den Fokus auf die Form legt, keine „symbolisch kompetenten“ Lernenden zu erwarten sind. Stattdessen müsste in jeder Stunde ein stärkerer Fokus auf die Mechanismen sprachlicher Bedeutungsbildung gelegt werden. Perspektivisch bedarf es einer empirischen Untersuchung, um die Möglichkeiten und Grenzen eines literarizitätsorientierten Ansatzes zu ermitteln. Abschließend lässt sich aber festhalten, dass die untersuchten Lieder der DDR dazu geeignet sind, das polyvalente Wesen von Sprache und vom ästhetischen Medium Song sichtbar zu machen. Vorbehaltlich einer praktischen Überprüfung kann angenommen werden, dass sie deshalb als Übungsgegenstand für den Erwerb von „Kompetenzen zum interpretierenden Umgang mit einer ihrerseits semiotisch komplex strukturierten Wirklichkeit“ dienen könnten (Dobstadt & Riedner 2016: 224).

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

City (1983): ‚Glastraum‘. Amiga: *Unter der Haut*.

City (1987): ‚Wand an Wand‘. Amiga: *Casablanca* (1987).

Karat (1979): ‚Albatros‘. Amiga: *Über sieben Brücken*.

Schöne, Gerhard (1989): ‚Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit‘. Amiga: *Lebenszeichen*.

Sekundärliteratur

Altmayer, Claus, Koreik, Uwe (2015): ‚Empirische Forschung zum landeskundlich - kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt‘. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15/2, 1-6.

Amiga (2014): *25 Jahre Mauerfall: 13 subversive DDR-Hits* [website] <https://www.amiga-schallplatten.de/25-jahre-mauerfall-13-subversive-ddr-hits/> [13. August 2019]

Ammon, Ulrich, Schmidt, Gabriele (Hrsg.) (2019): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin: de Gruyter.

Annas, Rolf (2004): ‚Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten‘ *Acta Germanica*. 30/31, 181-191.

Annas, Rolf (2012): ‚Wie verzaubert. Deutsche Waisenkinder in Südafrika‘. In: Maltzan, Carlotta von (Hrsg.) (2012): *Magie und Sprache. Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Reihe A: Kongressberichte. Bd. 108. Bern: Peter Lang, 173-184.

Annas, Rolf (2014): ‚Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika‘. In: Altmayer, Claus, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 97-106.

Annas, Rolf (2015): ‚Zur Frage der Zugehörigkeit. 150 Jahre deutsche Sprache und Kultur am Kap‘. *Acta Germanica*. 43, 78-89.

Auer, Peter (2013): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: De Gruyter.

Augart, Julia (2012): ‚(Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika‘. *eDUSA*. 7, 7-17.

- Badstübner-Kitzik, Camilla (2014): ‚Text - Bild -Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund‘. In: Bernstein, Nils, Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 297-312.
- Belke, Gerlind (2011): ‚Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs‘. In: Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (Hrsg.) (2011): *Fremdsprache Literatur. Heft 44 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch*. Ismaning b. München: Hueber, 15-21.
- Bredella, Lothar, Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Butzer, Günter (Hrsg.) (2012): Metzler Lexikon literarischer Symbole. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Deutsche Mugge (o.A.): *DDR-Hitparade 1983* [website]. <http://www.deutsche-mugge.de/index.php/ddr-hitparaden/15-ddr-hitparade-1983.html> [4.11.2019].
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2011): ‚Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht‘. In: Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (Hrsg.) (2011): *Fremdsprache Literatur. Heft 44 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch*. Ismaning b. München: Hueber, 5-14.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2012): ‚Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext- Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz‘. In: Hess-Lüttich, Ernest, Albrecht, Corinna, Bogner, Andrea (Hrsg.) (2012): *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 371-388.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2013): ‚Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache‘. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 231-241.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2014a): ‚Dann machen Sie doch mal etwas anderes - Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion‘. In: Bernstein, Nils, Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 17-31.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2014b): ‚Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach‘. In: Altmayer, Claus, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate, Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 153-169.

- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2016): ‚Eine „Didaktik der Literarizität“ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘. In: Brüggemann, Jörn, Dehrmann, Mark-Georg, Standke, Jan (Hrsg.) (2016): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (in Vorbereitung): ‚Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Ehlers, Swantje (2010): ‚Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache- Unterricht: Gegenstände und Ansätze‘. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin: De Gruyter, 1530-1544.
- Ernst, Thomas (2013): *Literatur und Subversion. Politisches Schreiben in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Flohé, Alexander, Schmoliner, Stephanie (2006): ‚Popmoderne und Protest. Musik zwischen Subversion und Aneignung‘. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*. 19/3, 2-7.
- Gilbert, Shirley (2007): ‚Singing against Apartheid: ANC Cultural Groups and the International Anti-Apartheid-Struggle‘. *Journal of Southern African Studies*. 33/2, 423-441.
- Gordimer, Nadine (1994): ‚Apartheid and censorship‘. *Index on Censorship* Vol. 3, 151-152.
- Grosser, Sabine (2008): ‚Bildwelten - Ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung‘. In: Vorst, Claudia, Grosser, Sabine, Eckhardt, Juliane, Burrichter, Rita (Hrsg.) (2008): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundlagen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main: Lang, 27-44.
- Hentschel, Christian (2001): ‚Das Herz auf der Zunge. Ein Vorwort von Christian Hentschel‘. In: Mattern, Ralf (Hrsg.) (2001): *Verbotene Lieder! Verlorene Lieder? Texte aus der DDR 1984-1989*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Hintze, Götz (2014): *Rocklexikon der DDR. Bands, Interpreten, Sänger, Texte und Begriffe der DDR-Rockgeschichte*. 3. Auflage. Hamburg: Verlag tredition GmbH.
- Holenstein, Elmar (1975): *Roman Jakobsons phänomenologischer Strukturalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Jakobson, Roman (1971): ‚Linguistik und Poetik‘. In: Ihwe, Jens (Hrsg.) (1971): *Literaturwissenschaft und Linguistik, Ergebnisse und Perspektiven. Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft*. Band 2. Frankfurt am Main: Athenäum, 142-178.

- Jolaosho, Tayo (2014): *Anti-Apartheid Freedom Songs Then and Now*. [Website] <https://folkways.si.edu/magazine-spring-2014-anti-apartheid-freedom-songs-then-and-now/south-africa/music/article/smithsonian> [19. Juli 2019]
- Karat Band (o.A.): *Karat von 1975 bis 2019*. [website] <https://karat-band.com/die-geschichte-von-karat/> [15.11.2019]
- Klemke, Peggy (2007): *Taktgeber oder Tabuisierte -Komponisten in der DDR. Staatliche Kulturpolitik in den 50er Jahren*. Marburg: Tectum Verlag.
- Kramsch, Claire (2006): ‚From Communicative Competence to Symbolic Competence‘. In: *The Modern Language Journal*. 90/2, 249-252.
- Kramsch, Claire, Huffmaster, Michael (2008): ‚The Political Promise of Translation‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (Flul)*. 37, 283-297.
- Kramsch, Claire (2009): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2011): ‚Symbolische Kompetenz durch literarische Texte‘. *Fremdsprache Deutsch*. 44, 22-27.
- Kruger, Estelle, Fataar, Aslam (2017): *Decolonising education in South Africa: An interview with Aslam Fataar* [website]. <https://www.litnet.co.za/decolonising-education-south-africa-interview-aslam-fataar/> [9. April 2019]
- Kucera, Henry (1983): ‚Roman Jakobson‘. *Language*. 59/4, 871-883.
- Kussler, Rainer (2001): ‚Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika‘. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert, Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter. 1609-1619.
- Laurien, Ingrid (2006): ‚Das Fach Deutsch an Universitäten im „Neuen Südafrika“ - Eine Laborsituation für Europa?‘ *Info DaF*. 33/5, 438-445.
- Le Grange, Lesley (2016): ‚Decolonising the university curriculum‘. *South African Journal of Higher Education*. 30/2, 1-12.
- Lösener, Hans, Siebauer, Ulrike (2014): *Hochform@lyrik: Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht*. Regensburg: Edition Vulpes.
- von Maltzan, Carlotta von (2009): ‚Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika‘. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*. 38, 205-214.
- von Maltzan, Carlotta von (2011): ‚Deutsch in Südafrika‘. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.) (2011): *Deutsch als Fremdsprache*.

Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1805-1808.

Marin, Louis (1977): ‚Roman Jakobson‘. *The John Hopkins University Press MLN Comparative Literature*. 92/5, 1024-1025.

Mitteldeutscher Rundfunk (2009): ‚Yeah, yeah, yeah‘. *Kultur- und Jugendpolitik unter Ulbricht und Honecker* [website]. <https://www.mdr.de/zeitreise/ddr/artikel124950.html> [6. August 2019].

Pilane, Pontsho (2016): *Three reasons why #FeesMustFall protests will continue* [website] <https://mg.co.za/article/2016-01-13-> [9. April 2019]

Rauhut, Michael (1993): *Beat in der Grauzone- DDR-Rock 1964-1972 - Politik und Alltag*. Berlin: Basisdruck Verlag.

Riedner, Renate (2015): ‚Das Konzept der ‚symbolic competence‘ (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik‘. In: Dobstadt, Michael, Fandrych, Christian, Riedner, Renate (Hrsg.) (2015): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 129-150.

Salgaro, Massimo (2016): ‚Ist Literarizität messbar? Annäherungen an eine kontroverse Frage aus der Perspektive der kognitiven und empirischen Literaturwissenschaft‘. In: Brüggemann, Jörn, Dehrmann, Mark-Georg, Standke, Jan (Hrsg.) (2016): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 57-69.

Schiedermaier, Simone (2011): ‚Literarische Texte als literarische Texte‘. In: Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (Hrsg.) (2011): *Fremdsprache Literatur*. Heft 44 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*. Ismaning b. München: Hueber, 28-34.

Schier, Carmen (2014a): ‚Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen - ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF‘. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 51-63.

Schier, Carmen (2014b): ‚Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden‘. In: Bernstein, Nils, Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 3-17.

Schroeder, Frank (2013): *Deutschlandfunk. Die DDR-Sehnsucht nach dem Süden* [website] [https://www.deutschlandfunk.de/die-ddr-sehnsucht-nach-dem-sueden.807.de.html?](https://www.deutschlandfunk.de/die-ddr-sehnsucht-nach-dem-sueden.807.de.html?dram:article_id=238314) [dram:article_id=238314](https://www.deutschlandfunk.de/die-ddr-sehnsucht-nach-dem-sueden.807.de.html?dram:article_id=238314) [26.08.2019]

- Schumann, Anne (2008): ‚The Beat that Beat Apartheid: The Role of Music in the Resistance against Apartheid in South Africa. Stichproben‘. *Zeitschrift für kritische Afrikastudien*. 14/8, 17-39.
- Spinner, Kaspar (2008): ‚Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen‘. In: Vorst, Claudia, Grosser, Sabine, Eckhardt, Juliane, Burrichter, Rita (Hrsg.) (2008): *Ästhetisches Lernen: Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Stellenbosch University (2019): *Studienführer Deutsch Honours* (Unveröffentlichtes Typoskript).
- Stellenbosch University (2020): *Studienführer Deutsch Honours* (Unveröffentlichtes Typoskript).
- Surkamp, Carola (2007): ‚Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht‘. In: Hallet, Wolfgang, Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Band 1. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89-106.
- Winko, Simone (2009): ‚Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion‘. In: Winko, Sabine, Jannidis, Fotis, Lauer, Gerhard (Hrsg.) (2009): *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin, New York: de Gruyter, 374-396.

8. Anhang

I *City*: Glastraum

Album: Unter der Haut (1983)

Label: Amiga (DDR)

Ich sah in meinem Traum heut' Nacht

I

Ein Haus aus Glas

Ich selbst da drinnen unsichtbar

Gefangen saß

Um mich herum da war

Über mir, unter mir war

Und auch ich selber war

Auch meine Haare - Glas

Und wenn ich durch die Wände sah

da waren Blumen im Gras

Doch wenn ich nur einen Schritt gemacht

Stieß ich schon gegen Glas

Gläserner Traum, wann wach ich auf

Gläserner Traum, wie komm ich raus

Gläserner Traum, wann wach ich auf

Und des Nachts als Mondlicht fiel

II

In mein Haus aus Glas

Merkte ich mein Schatten fehlt

Und es wuchs der Haß

Ich schlug die gläsernen Wände ein

Das Kristall zerbrach
Doch auch ich in Scherben fiel
Und am Boden lag

Gläserner Traum, wann wach ich auf
Gläserner Traum, wie komm ich raus
Gläserner Traum, wann wach ich auf

II *Karat: Albatros*

Album: Über sieben Brücken (1979)

Label: Amiga (DDR); Teldec (BRD)

Es gibt einen Vogel, I
den haben Matrosen zum Herrscher gekrönt;
er fliegt um die Erde
vom Südpol nach Norden. Kein Ziel ist zu weit:
Der Albatros kennt keine Grenzen.
Er segelt mit Würde,
durchwandert die Lüfte, als wär' er ein Gott;
er folgt ihren Schiffen
auf Hochsee, durch Klippen, berauschend sein Flug:
Er sucht ihren Weg durch die See.

Und krachen die Stürme mit rauher Gewalt
auf den Ozeanen so unendlich weit,
dann fliegt er mit Feuer und steigt ungeheuer
zur Freiheit der Meere.

Doch wenn er gefangen II
in armdicken Schlingen mit Tücke und List,
dann brechen die Schwingen;
es trauert das Meer, das den Herrscher vermißt:
Gefangensein heißt für ihn Tod.
Die Sklaven der Erde,
verhöhnt und geschunden, sie teilten sein Los,
wenn er lag gefesselt,
verblutend am Ufer, gebrochen sein Flug:
Der Albatros war ihr Symbol.
Doch ruft ihn die Weite, die endlose Macht,
dann stürmt er ins Freie mit maßloser Kraft;

er schwingt seine Flügel, sprengt Schlösser und Riegel
der Fesseln und Ketten.

Und türmen sich Wände
und greifen ihn Zwingen aus Wolken wie Blei;
und schlagen ihn Blitze,
er kämpft mit den Schwingen das Hindernis frei.
Er findet den Weg auch im Orkan

Und krachen die Stürme mit rauher Gewalt
auf den Ozeanen so unendlich weit,
dann fliegt er mit Feuer und steigt ungeheuer
zur Freiheit der Meere.

III City: *Wand an Wand*

Album: Casablanca (1987)

Label: Amiga (DDR); Pool (BRD)

Mein Bett steht zwanzig Zentimeter neben deinem. I
Meine Lampe könnte gut bis in deine Stube scheinen.
Wenn du lachst, klingt es herüber wie aus einem ander'n Land.
Wand an Wand,
Wand an Wand.

Wie du heißt, steht an der Klingel und ich kenne deine Stimme II
vom Guten Morgen an der Haustür. Manchmal höre ich dich singen.
Wenn du lachst, klingt es herüber wie aus einem ander'n Land.
Wand an Wand,
Wand an Wand.
Wand an Wand,
Wand an Wand.

Wenn du nachts nicht schlafen kannst, drehst du dich zu mir herüber, III
und ich kühle deine Stirn und weiß nichts von deinem Fieber.
Und dieselben gelben Nelken welken von den Wänden.
Und du weinst, wie aus einem ander'n Land.
Wand an Wand,
Wand an Wand.
Wand an Wand,
Wand an Wand.

Trotz nur zwanzig Zentimeter kriegen wir uns nicht zu fassen. IV
Wollen wir uns kennenlernen, müssen wir das Haus verlassen.
Wenn du lachst, klingt es herüber wie aus einem ander'n Land.
Wand an Wand,
Wand an Wand.

Wand an Wand,
Wand an Wand.
Wand an Wand.

IV Gerhard Schöne: *Lied von der zu früh aufgestandenen Wahrheit*

Album: Lebenszeichen (1989)

Label: Amiga (DDR)

Am Montagmorgen, es war noch dunkel, ist eine Wahrheit zu früh erwacht. I
Sie schlief im Hirne von einem Sänger und hat den Mann um den Schlaf gebracht.
Der schrieb sie nieder in einer Strophe und sang das Liedchen dann vor sich hin,
jedoch der Zensor im gleichen Kopfe, rieb sich bedenklich das fette Kinn.

Er solle damit noch etwas warten,
vielleicht bis morgen, wie er ihm riet.
Mit der zu früh aufgestandenen Wahrheit
in jener Strophe von seinem Lied.

Am Dienstagabend wollt' er es singen bei seinem Gastspiel in Nettelbeck II
Die Clubhausleiterin las die Texte und legte einen der Texte weg.
Denn diese Strophe sei ihrer Meinung zwar völlig richtig, doch zu direkt.
Sowas wird heute erst angedeutet, das wird umschrieben, oder versteckt.

Der Sänger sollte noch etwas warten,
vielleicht 'ne Woche, wie sie ihm riet.
Mit der zu früh aufgestandenen Wahrheit
in jener Strophe von seinem Lied.

Nach einer Woche gab' er im Rundfunk sein neues Liedchen dem Redakteur, III
der ihm versprach, es zu produzieren, nur augenblicklich, wär's etwas schwer.
Die gegenwärtig spezielle Lage, sei kompliziert und nicht seine Schuld.
Es hieße jetzt, nichts zu überstürzen, erst einmal Ruhe und viel Geduld.

Sie sollten lieber noch etwas warten,
vielleicht n Monat, wie er ihm riet,
mit der zu früh aufgestandenen Wahrheit

in jener Strophe von seinem Lied.

'nen Monat später war er beim Fernsehen,

und gab das Lied in die Redaktion

IV

Die fanden's toll, nur es passe leider nicht in die Studiodekoration.

Die sei zartrosa, alles im Nebel. Da sei das Liedchen wohl viel zu klar.

Auch in der Leitung gäb's noch Bedenken,

das Lied sei gut, bloß nicht dieses Jahr.

Er sollte damit noch etwas warten, ein, zwei, drei Jahre,

wie man ihm riet,

mit der zu früh aufgestandenen Wahrheit

in jener Strophe von seinem Lied.

Nach zwei drei Jahren bei seinem Gastspiel im kleinen Clubhaus von Nettelbeck,

V

hat er ganz mutig das Lied gesungen, die Clubhausleiterin lachte keck.

Jedoch die Leute war'n bisschen sauer, es hat sie alles nicht interessiert.

Was dieser Typ sang, war Schnee von gestern, jetzt wurde anders hier diskutiert.

Da fuhr der Sänger betrübt nach Hause und hat sich traurig ins Bett gestreckt.

Am nächsten Morgen, es war noch dunkel, hat eine Wahrheit ihn früh geweckt.